

إسهامات الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم

رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة ماجستير التربية في التربية الخاصة
مسار صعوبات التعلم

إعداد الطالب:

عبدالله بن أحمد القرعاوي

الرقم الجامعي (٣٧١١١٧٢٠٢)

إشراف:

الدكتور: أشرف محمد عبد الحميد

أستاذ التربية الخاصة المشارك - كلية التربية - جامعة القصيم

العام الجامعي

١٤٤٠ - ١٤٤١ هـ

٢٠١٩ - ٢٠٢٠ م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

إسهامات الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم

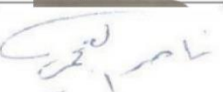
إعداد الطالب: عبد الله بن أحمد بن عبد الرحمن القرعاوي

تقرير اللجنة:

تمت الموافقة على قبول هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية

تخصص تربية خاصة مسار صعوبات التعلم

لجنة المناقشة والحكم على الرسالة

أعضاء اللجنة	الاسم	المرتبة العلمية	التخصص	التوقيع
المشرف الرئيس	د. أشرف محمد عبد الحميد	أستاذ مشارك	إعاقة بصرية	
المناقش الداخلي	د. عبد الله علي الربيعان	أستاذ مشارك	صعوبات التعلم	
المناقش الخارجي	أ.د ناصر بن سعد العجمي	أستاذ	التقييم والتشخيص السلوكي الوظيفي	

في يوم: الخميس الموافق: ١٤٤١/٨/٣٠ هـ

شكر وتقدير

لا يسعني وأنا أضع اللمسات الأخيرة في هذه الرسالة إلا أن أشكر الله - سبحانه وتعالى - أن يسّر لي إتمامها بتوفيقه وفضله، كما أتقدم بالشكر والتقدير لوالدي العزيزين - حفظهما الله - فقد كانت دعواتهما نبراساً تنير طريقي وتساعدني في كل أموري، والشكر موصول لأسرتي جميعاً. وأتقدم بوافر الشكر والعرفان لسعادة المشرف على هذه الرسالة سعادة الأستاذ الدكتور/ أشرف محمد عبد الحميد الذي لم يدخر جهداً ولا أمراً في سبيل تحسين وتجويد هذا العمل، فمنذ اختيار الموضوع فقد كان نعم الموجه والمساند حتى تم هذا العمل بتوفيق الله. وأتقدم بالشكر الجزيل لسعادة الأستاذ الدكتور/ ناصر بن سعد العجمي، وسعادة الدكتور/ عبدالله بن علي الربيعان؛ على تفضلهما بمناقشة هذه الرسالة وتجويدها. والشكر موصول لجميع أساتذتي الذين قاموا بتدريسي في مرحلة الماجستير ولزملائي في هذه المرحلة، ولجميع أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة (كلية التربية، ولجامعة القصيم على إتاحتها الفرصة لإكمال دراستي العليا. كما أتقدم بالشكر لكل من تقدم بنصيحة أو توجيه أو مساندة؛ فلكم مني جزيل الشكر، وأخص بذلك عمادة شؤون المكتبات بجامعة القصيم، وعمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وإدارة التعليم في محافظة البكيرية على موافقتها على إيفادي، كما أتقدم بالشكر والتقدير لمن قاموا بتحكيم أدوات الدراسة، ولعينة الدراسة من معلمين وتلاميذ على تكريمهم وتفضلهم بالإجابة على أدوات الدراسة.

وأتقدم بالشكر لكل من ساعدني في ترجمة الدراسات الأجنبية، وأخص منهم الدكتور/ عبدالرحمن بن عامر الرميح، وأخي المهندس/ عبدالرحمن بن أحمد القرعاوي، والأستاذ/ عبدالله بن مساعد الشبيلي، والأستاذ/ محمد بن عثمان القرعاوي. والشكر موصول لمن كان يهيمه أمري ويسأل عني في جميع مراحل الدراسة.

الباحث

ملخص الدراسة

إسهامات الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم

إعداد الباحث: عبدالله بن أحمد القرعاوي

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على إسهام الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤) معلم صعوبات التعلم، و(١٤٣) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم، في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، وتم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠ - ١٤٤١هـ، ولقد قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدم الباحث مقياسين للتحقق من أهداف الدراسة:

المقياس الأول: وهو مقياس خاص بالكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تم تقسيمه إلى ثلاثة أبعاد:

- الكفايات المعرفية: ويعبر هذا البعد عن المعارف والمعلومات التي يمتلكها معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن هذه الفئة؛ كتعريفها، والتطور التاريخي لمفهومها، والمصطلحات المشابهة لها.
- الكفايات الأدائية: ويعبر هذا البعد عن التخطيط والتنفيذ والتقويم، واستخدام الاستراتيجيات التعليمية، وتنظيم الوقت داخل الدرس، وإعداد الخطة التربوية الفردية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- الكفايات التواصلية: ويعبر هذا البعد عن التعامل مع المجتمع المدرسي والتلميذ خارج وقت الدرس، والتعامل مع الأسر والمختصين والمؤسسات المهتمة بذوي الإعاقة.

المقياس الثاني: وهو مقياس خاص بالتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج؛ من أهمها:

١- إن الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم متوافرة بدرجة كبيرة، وكانت بالترتيب التالي: الكفايات الأدائية متوافرة بمتوسط (٤,٣١٧ من ٥، كبيرة جدًا)، والكفايات المعرفية متوافرة بمتوسط (٤,٠٤٨ من ٥، كبيرة)، والكفايات التواصلية متوافرة بمتوسط (٣,٦٦٣ من ٥، كبيرة).

٢- إن هناك فروقاً في التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بين المتوسط الفعلي (٢,٤٤٨)، والمتوسط الفرضي (٢,٣٤ من ٣) لصالح المتوسط الفعلي، وكانت الفروق ذات دلالة إحصائية بنسبة (٠,٠١).

٣- إن التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تأثر بخبرة المعلمين العالية وخبرة المعلمين القليلة، أما الخبرة المتوسطة للمعلمين فلم تظهر النتائج أن هناك تأثيراً لها في التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم أكثر من عشر دورات تدريبية كان لهم تأثير واضح في التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم.

٤- إن الكفايات التواصلية والمعرفية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ساهمت في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم، أما الكفايات الأدائية فلم تساهم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وبناء على النتائج السابقة التي توصلت لها الدراسة؛ خرجت الدراسة بالعديد من التوصيات؛ منها: أهمية زيادة برامج صعوبات التعلم في المدارس، وإقامة الدورات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم التي تساعد على تعزيز الكفايات المهنية، وإقامة دورات توعوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ للتعريف بالسلوكيات المقبولة، وما هي معايير الحكم على السلوك المقبول من عدمه.

فهرس المحتويات

أ.....	شكر وتقدير
ب.....	ملخص الدراسة
ث.....	فهرس المحتويات
خ.....	فهرس الجداول
ذ.....	فهرس الأشكال
ر.....	فهرس الملاحق
٢.....	الفصل الأول: مدخل الدراسة
٢.....	مقدمة الدراسة
٦.....	مشكلة الدراسة:
٨.....	أسئلة الدراسة
٨.....	أهداف الدراسة
٩.....	أهمية الدراسة
١٠.....	حدود الدراسة
١٠.....	مصطلحات الدراسة:
١٠.....	الكفايات المهنية
١١.....	التفاعل الاجتماعي
١١.....	صعوبات التعلم

١٣	الفصل الثاني: الإطار النظري
١٣	المحور الأول: صعوبات التعلم
٢٢	المحور الثاني: الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم
٣٦	المحور الثالث: التفاعل الاجتماعي
٥٦	الفصل الثالث: الدراسات السابقة
٥٦	المحور الأول: دراسات مرتبطة بالكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم
٦٠	التعليق على المحور الأول
٦١	المحور الثاني: دراسات مرتبطة بالتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم
٦٤	التعليق على المحور الثاني
٦٦	المحور الثالث: دراسات مرتبطة بالكفايات المهنية والتفاعل الاجتماعي
٦٩	التعليق على المحور الثالث
٧٣	الفصل الرابع: منهج الدراسة وإجراءاتها
٧٣	أولاً: منهج الدراسة
٧٣	ثانياً: مجتمع الدراسة
٧٣	ثالثاً: عينة الدراسة
٧٦	رابعاً: أدوات الدراسة
٧٦	(١) مقياس الكفايات المهنية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم
٨٤	(٢) مقياس التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

٩١	الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومناقشتها
٩١	أولاً: نتائج إجابة السؤال الأول:
١٠٨	ثانياً: نتائج إجابة السؤال الثاني:
١١٥	ثالثاً: نتائج إجابة السؤال الثالث:
١٢٠	رابعاً: نتائج إجابة السؤال الرابع:
١٢٤	خامساً: التوصيات والبحوث المقترحة
١٢٧	قائمة المراجع
١٢٧	أولاً: المراجع العربية
١٣٩	ثانياً: المراجع الأجنبية
١٤٥	ملاحق الدراسة

فهرس الجداول

- جدول (١) وصف عينة الدراسة الأساسية من معلمي ذوي صعوبات التعلم ٧٤
- جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات عبارات مقياس الكفايات المهنية ودرجة البعد المنتمية إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد ٧٨
- جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية ٨٠
- جدول (٤) معاملات التمييز لعبارات مقياس الكفايات المهنية ٨٠
- جدول (٥) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات مقياس الكفايات المهنية وأبعاده الفرعية ٨٣
- جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجات عبارات مقياس التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة منها ٨٦
- جدول (٧) معاملات التمييز لعبارات مقياس التفاعل الاجتماعي ٨٧
- جدول (٨) محكات الحكم على مستوى الكفايات المهنية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم ٩١
- جدول (٩) مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ٩٢
- جدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول عبارات البعد الأول: الكفايات المعرفية ٩٤
- جدول (١١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول عبارات البعد الثاني: الكفايات الأدائية ٩٨
- جدول (١٢) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول عبارات البعد الثالث: الكفايات التواصلية ١٠٣
- جدول (١٣) محكات الحكم على مستوى التفاعل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم ١٠٨

- جدول (١٤) مستوى التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ١٠٩
- جدول (١٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول عبارات مقياس التفاعل الاجتماعي ١١٠
- جدول (١٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية للتفاعل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم وفقاً لعدد سنوات الخبرة لمعلميهم ١١٥
- جدول (١٧) دلالة الفروق في التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف عدد سنوات الخبرة لمعلميهم ١١٦
- جدول (١٨) المقارنات البعدية بين التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقاً لعدد سنوات الخبرة لمعلميهم ١١٦
- جدول (١٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية للتفاعل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم وفقاً لعدد الدورات التدريبية لمعلميهم ١١٨
- جدول (٢٠) دلالة الفروق في التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف عدد الدورات التدريبية لمعلميهم ١١٨
- جدول (٢١) المقارنات البعدية في التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقاً لعدد الدورات التدريبية لمعلميهم ١١٩
- جدول (٢٢) تحليل تباين الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال الكفايات المهنية لمعلميهم ١٢٠
- جدول (٢٣) معاملات الانحدار المعيارية Beta وغير المعيارية B ومعاملات الارتباط المتعدد R ومربع معامل الارتباط المتعدد R² لتحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال الكفايات المهنية لمعلميهم ١٢١

فهرس الأشكال

- شكل (١) توزيع معلمي ذوي صعوبات التعلم عينة الدراسة الأساسية وفقاً لعدد سنوات الخبرة ٧٥
- شكل (٢) توزيع المعلمين في عينة الدراسة الأساسية وفقاً لعدد الدورات التدريبية أثناء الخدمة ٧٦
- شكل (٣) درجة توافر الكفايات المعرفية لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم ٩٧
- شكل (٤) درجة توافر الكفايات الأدائية لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم ١٠٢
- شكل (٥) درجة توافر الكفايات التواصلية لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم ١٠٧
- شكل (٦) مستوى التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ١١٤

فهرس الملاحق

- ملحق (١) مقياس الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصورة الأولى ١٤٦
- ملحق (٢) مقياس التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصورة الأولى ١٥١
- ملحق (٣) مقياس الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصورة النهائية ١٥٥
- ملحق (٤) مقياس التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصورة النهائية ١٥٩
- ملحق (٥) تسهيل مهمة باحث ١٦٢
- ملحق (٦) تسهيل مهمة باحث ١٦٣
- ملحق (٧) تسهيل مهمة باحث ١٦٤
- ملحق (٨) قائمة المحكمين لأدوات الدراسة ١٦٥

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

مقدمة الدراسة

مشكلة الدراسة

أسئلة الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

حدود الدراسة

مصطلحات الدراسة

الفصل الأول: مدخل الدراسة

مقدمة الدراسة

إن التطور الثقافي والاجتماعي والاقتصادي والانفجار المعرفي الذي تعيشه غالبية الدول في القرن الحادي والعشرين، يحتم على المسؤولين في وزارات التعليم مسايرة هذه التطورات، والسعي للاستفادة منها، وهذا الشيء لا يتوقف عند استخدام هذه التقنيات، أو إجراء تعديلات على المناهج، بل يتطور إلى العمل على تطوير برامج إعداد المعلم، والعمل على رفع كفاءتهم أثناء الخدمة (النمر، ٢٠٠٩).

ويعتبر تطوير أداء المعلم من أهم الأشياء التي يجب أن تراعيها الأنظمة التعليمية؛ حيث يعتبر المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، وركن أساسي فيها، ويتوقف عليه الكثير من الأمور؛ لأن أي تطوير في العملية التعليمية يبدأ من داخل الفصول الدراسية؛ فالمعلم المؤهل تأهيلاً تربوياً وتعليمياً بشكل جيد، يصبح ميسراً لعملية التعلم، ومساعداً للتلاميذ على التفوق والإبداع (الحكمي، ٢٠٠٢).

إن جميع التطورات الحاصلة في هذا العصر والتقنيات المستخدمة لن تقلل من أهمية المعلمين، بل ستزيد من شأنهم، ويصبح اختيار المميزين منهم أمراً من الصعوبة بمكان، ولا بد أن يتم استقطابهم بشكل خاص، ومحاولة كسبهم من خلال المميزات التي تمنح لهم؛ مثل الرواتب المناسبة، والمكانة الاجتماعية الجيدة، ولا بد أن يكون هناك استثمار في الموارد البشرية؛ من خلال إعدادهم الإعداد الجيد، والعمل على تطوير إمكاناتهم بعد استقطابهم من خلال دورات تطويرية لهم (ديفيز، ٢٠٠٠، كما ورد في الخطابي، ٢٠٠٤).

لذا فإن قضية إعداد المعلم وتطويره مستمرة؛ سعياً لتحقيق الأهداف التي يريد القائمون على التعليم الوصول لها، مما جعل الباحثين يثرون البحث في هذه القضية؛ رغبة في الوصول إلى أفضل إعداد للمعلمين، ولا يزال مجال إعداد وتطوير المعلمين من المجالات التي لم تشبع حتى الآن؛ نظراً لتطور الأساليب التربوية، واستمرار التطور المعرفي والتقني في هذا العصر (الحزندار، ٢٠٠٦).

ونظرا لكوننا في عصر يحدث فيه التطور والتغير بشكل متسارع؛ فالإكتشافات والتقنيات والتطورات تخرج بشكل يومي، مما يستدعي أن يتم تعديل وتطوير برامج إعداد المعلمين لمواكبة هذه التطورات، والسعي لأن تكون مخرجات برامج إعداد المعلمين على مستوى عال من الكفاية، بحيث تجعل المعلم لبنة بناء من خلال استغلال هذا التطور والتقدم، الذي لن يتم الاستفادة منه إلا من خلال معلم مؤهل متمكن يمتلك مجموعة من الكفايات المهنية يستطيع من خلالها أداء دوره بفعالية وجودة (الحصين، ٢٠٠٢).

ورأت المغاربة (٢٠١٧) أن الكفايات المهنية للمعلمين تختلف من معلم إلى معلم آخر، وتختلف حسب التخصص الذي يقوم بتدريسه، والمرحلة الدراسية التي يعمل بها، والبيئة التي يعمل بها، وقدرات التلاميذ الذين يقوم بتدريسهم.

ولقد ظهر مصطلح تربية المعلمين القائم على الكفايات Competency Based Teacher Education (CBTE) في عام ١٩٦٧م، وكان بداية ظهوره في الولايات المتحدة الأمريكية، ولقد ظهر أثر إيجابي واضح لتطبيق هذه المبادرة في برامج تدريب معلمي المرحلة الابتدائية، وبعد ذلك بدأ هذه المبدأ بالانتشار، ويقوم هذا المبدأ على أساس تحليل وتجزئة العملية التعليمية، والعمل على تدريب المعلمين عليها (المغاربة، ٢٠١٧).

وتعتبر صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة عددا، وذلك يعود إلى عدم القدرة على تحديد هؤلاء التلاميذ بشكل دقيق، وذلك يعود لغموض وعدم وضوح مظاهر صعوبات التعلم بشكل واضح؛ كإعاقة البصرية أو السمعية، وتداخل العديد من المصطلحات المقاربة لها في النتيجة كبطء التعلم والتأخر الدراسي؛ فالميزة البارزة لهذه الفئات هي انخفاض التحصيل الأكاديمي، ولكن التدخل العلاجي لكل فئة من هذه الفئات له فنياته وأساليبه والأشخاص المؤهلون للتعامل معهم (محمد وعود، ٢٠١٣).

ورأى الخطيب والحديدي (٢٠٠٩) أن اختيار معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بناء على الكفايات التي تساعدهم في إنجاح العملية التعليمية وحده لا يكفي، بل يجب أن تكون هناك مقاييس لمعرفة الاستعداد النفسي والشخصي للمعلمين يتضح من خلاله قدرتهم على العمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتتسم صعوبات التعلم بأنها من الإعاقات التي لا يوجد لها قاعدة وخصائص مشتركة تظهر على جميع أفرادها، فكل تلميذ يعاني من صعوبة محددة يتميز بها، ويظهر أنماطاً وسلوكيات تختلف عن باقي زملائه، وله احتياجات خاصة به، ويتعلم بطريقة فردية تناسبه، وقد لا تناسب غيره من التلاميذ (الوقفي، ٢٠٠٩).

وبالتالي كانت هناك صعوبة في تحديد الكفايات الخاصة بمعلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، ومعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، فظهرت العديد من الدراسات التي تناولت الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؛ منها دراسة شناس (٢٠١٠)، والشمائلة (٢٠٠٥)، والنعيم (٢٠١٦)، والهزيمة (٢٠١٢)، ودراسة صبري (٢٠١٥)؛ التي اهتمت بمشكلات تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ فوجود مثل هذه الدراسات وتعددتها يدل على أن هناك شبه اتفاق على أهمية الكفايات بالنسبة لمعلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ومعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، يقابلها عدم اتفاق على كفايات محددة وثابتة بين جميع الباحثين.

لذا فإن من أكبر الصعوبات التي يواجهها العاملون مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم: صعوبة تحديد الشخص الذي يستحق خدمات التربية الخاصة، ويعود ذلك لعدد من الأمور؛ من أهمها: تعدد وتنوع تعريف صعوبات التعلم وصعوبات التشخيص؛ فالتلميذ الذي يعاني من صعوبة في التعلم يكون بين أمرين؛ إما يتلقى خدمات لا يستحقها كبرامج التربية الفكرية، أو يحرم من خدمات يستحقها؛ متمثلة ببرامج صعوبات التعلم؛ وذلك يعود لعدم وجود المعلمين المؤهلين للقيام بالتشخيص وتطبيق أدوات القياس والاختبارات على التلاميذ (عواد، ٢٠٠٩).

ويؤكد كل من محمد وعواد (٢٠١٣) أن من الصعوبة بمكان أن يتم تقديم الخدمة المثالية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من معلم لا يمتلك كفايات مهنية عالية، فيجب على المعلم أن يكون على دراية بأدوات التشخيص والتقييم، ولديه القدرة على بناء علاقة جيدة مع التلميذ تتسم بالتفاعل والتواصل الإيجابي، وأن يكون على معرفة بجوانب النمو واحتياجات كل مرحلة، وأن يمتلك القدرة على تعزيز العلاقة بينه وبين معلم الفصل العادي، وأن تكون لديه القدرة على تصميم وتنفيذ الخطط التربوية الفردية، وغيرها من المهام التي يجب أن يجيدها معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ومن أجل معرفة ما لدى المعلم من كفايات مهنية وقدرات في التدريس والتعامل مع التلاميذ؛ فلا بد أن يكون هناك مقياس يحدد مستوى الكفايات لدى هؤلاء المعلمين؛ لمعرفة ما هي قدراتهم الحالية، والسعي لتعزيزها وتطويرها، والعمل على تعديل وتحسين وتقليل نقاط الضعف التي لديهم، من خلال عدد من البرامج التطويرية لهم، وتساعد توفر هذه المقاييس على تجويد المخرج التعليمي، والوصول إلى الأهداف التعليمية بشكل أسرع، والقدرة على تحديد أهم الوسائل والطرق المستخدمة للعمل مع كل تلميذ بشكل خاص (فريد، ٢٠٠٦).

ولا يتوقف دور معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على الجانب الأكاديمي، بل يجب أن يتعداه إلى الجوانب الاجتماعية والسلوكية، ومن المتوقع أنه في حالات صعوبات التعلم وانخفاض التحصيل الدراسي، أن تكون هناك مشاكل سلوكية واجتماعية، ولا يمكن الجزم بأي الأمرين بسبب الآخر، فظهور أحدهما قد يساهم في ظهور الآخر بدرجة كبيرة (هلاهان وآخرون، ٢٠٠٥/٢٠٠٧).

وترى ليرنر (Lerner, 2000) أن ضعف المهارات الاجتماعية ربما تكون هي المشكلة الأكبر التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، ويستمر تأثير ضعف هذه المهارات على التلميذ في جميع جوانب الحياة؛ في المدرسة والبيت واللعب.

وهذا ما يؤكده لارسن (Larsen, 2002) فرأى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون عجزاً في المهارات الاجتماعية، قد يعيقهم هذا الضعف عن القدرة على تكوين علاقات مع الأقران والحفاظ عليها، ويؤكد أن خروج التلميذ ذي الصعوبة التعليمية لتلقي خدمات برامج صعوبات التعلم خارج الفصل يجعل نظرة التلميذ له نظرة مختلفة تؤثر على تفاعلهم معه.

إن للمعلم أثراً كبيراً في سلوك تلاميذه؛ حيث رأى مسلم (٢٠٠٦) أن معظم المشاكل الاجتماعية للتلاميذ، ومنها ضعف التفاعل الاجتماعي تعود إلى عوامل عديدة، ويقع الجزء الأكبر على المؤسسات التربوية؛ لعدم اهتمامها بالنمو الاجتماعي للتلميذ، وذلك يعود للعديد من الأسباب؛ من أهمها: ضعف تأهيل المعلم وإعداده، وعدم معرفته بالخطوات والمهارات التي تعمل على تنمية المهارات الاجتماعية عند التلميذ، وقد يكون المعلم هو بذاته نموذجاً سلبياً للمهارات الاجتماعية.

ونظرا لكون التلاميذ يمرون بمرحلة نمو شاملة في جميع جوانب النمو، ولكل مرحلة أساليب وطرق تساعد على تحقيق النضج، فلا يمكن أن يتم ذلك إلا من خلال معلم يمتلك كفايات مهنية عالية تجعله قادرا على مساعدة هؤلاء التلاميذ في تحقيق النمو السليم في جميع الجوانب الاجتماعية والنفسية وغيرها (حجازي، ٢٠١٢).

وتعتبر المدرسة مجتمعا مصغرا؛ حيث يحدث فيها تفاعلات كبيرة بين التلاميذ وزملائهم وبين التلاميذ ومعلميهم، وبالتالي فهي تعمل على إعداد التلميذ للتعامل مع المجتمع بشكل عام؛ من خلال بيئة مصغرة من المجتمع، ورأى الحارثي (٢٠١٠) أن الدور المأمول من المدرسة ومعلميها أن يعملوا على بناء شخصية التلميذ في جميع الجوانب، ومن أبرزها: مهارات التفاعل الاجتماعي. ويؤكد هلاهان وآخرون (٢٠٠٥/٢٠٠٧) أن وجود نسبة كبيرة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية وسلوكية، تحتم على معلميهم أن يتمتعوا بالمهارات والخصائص التي تعينهم على أن يقوموا بمساعدة تلاميذهم على تجاوز هذه المشكلات الاجتماعية والسلوكية. وهذا ما سنتناوله الدراسة الحالية؛ حيث ستعمل على التحقق من مدى إسهام الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم.

مشكلة الدراسة:

إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يشكلون عددا يجب أن يتم الاهتمام به، ففي تقرير مكتب التعليم في أمريكا أشارت النسبة إلى أن ٤,٠٩٪ من التلاميذ في عمر ست سنوات حتى سن الواحد والعشرين يتلقون خدمات خاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وفي المملكة العربية السعودية لا توجد إحصائيات دقيقة لنسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلا أنها من الممكن أن تصل إلى حوالي ٧٪ (أبو نيان، ٢٠١٥).

ويؤكد كل من محمد وعواد (٢٠١٣) أن نتائج البحوث والدراسات توصلت إلى أن ثلث الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يعانون من صعوبات اجتماعية وانفعالية.

إن هذه النسبة الكبيرة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يظهرون انخفاضاً في المهارات الاجتماعية تجعل من اللازم الاهتمام بهم في جميع جوانب نموهم، وليس فقط من خلال الجانب الأكاديمي الذي يعتبر السمة البارزة لهم، وتجعل من المهم أن يتم تحديد درجة التفاعل الاجتماعي لدى هؤلاء التلاميذ، وما هي الأسباب التي تؤثر على تفاعلهم الاجتماعي ومهاراتهم الاجتماعية بشكل عام.

ولقد تنوعت الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ فهناك دراسات عملت على برامج لتطوير المهارات الاجتماعية عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ مثل دراسة الجهني (٢٠١٣)، وعاشور (٢٠١٧)، والعطية (٢٠١٣)، وهناك دراسات اهتمت بالفروق بالمهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ في التعليم العام واختلاف النوع مثل دراسة بيبرس والصمادي (٢٠١٢)، وحسن (٢٠٠٩)، والمقداد وآخرون (٢٠١١)، ولم يجد الباحث - في حدود اطلاعه - دراسات تناولت مدى إسهام الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي عند تلاميذهم.

ومن خلال عمل الباحث كمعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبعد تواصله مع عدد من المعلمين؛ فقد أشاروا إلى أن تأثير معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الممكن أن يتجاوز الجانب الأكاديمي إلى الجوانب السلوكية والاجتماعية؛ فالطريقة التي يتم أخذ التلاميذ من الفصل إلى غرفة المصادر من الممكن أن تساعد التلاميذ على زيادة تفاعلهم مع أقرانهم؛ بالإضافة إلى أن إكساب التلاميذ مهارات أكاديمية، ومساعدتهم على تعميمها داخل الفصل من المتوقع أن تزيد من تفاعلهم مع زملائهم داخل الفصل، كما أن العمل على تحقيق فرص نجاح للتلاميذ؛ مثل: الظهور بالإذاعة في الطابور الصباحي، أو تكريمهم فيه؛ من المحتمل أن يزيد تفاعل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع المجتمع المدرسي المحيط به، ويتعدى دور معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن التعامل مع التلاميذ فقط؛ فهو يتواصل مع معلم الصف، ويتشاور معه في أمور كثيرة قد تنعكس على تفاعل التلاميذ مع زملائهم؛ مثل مواقع جلوسهم داخل الفصل، وطريقة عرض الدرس، وأساليب التقويم للتلاميذ ذوي صعوبات التي قد تكون هي السبب في ظهور المشاكل الأكاديمية والاجتماعية لهم.

ومن خلال بعض المقابلات الميدانية لعدد من معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانت هناك آراء مختلفة حول أهم الكفايات المهنية التي يجب أن يمتلكها المعلم، وهذا ما دعا الباحث إلى محاولة التعرف على أهم الكفايات المهنية التي يمتلكها معلمو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وعن مدى إسهامها في التنبؤ بالفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم.

أسئلة الدراسة

تحدد أسئلة الدراسة في الأسئلة التالية:

- ١- ما مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟
- ٢- ما مستوى التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيري (عدد سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية) لمعلميهم؟
- ٤- هل يمكن التنبؤ بالفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال الكفايات المهنية لمعلميهم؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى:

- ١- تحديد درجة امتلاك معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للكفايات المهنية.
- ٢- معرفة مستوى التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ٣- الكشف عن الفروق في التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم التي تعزى لمتغيري (عدد سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية) لمعلميهم.
- ٤- التنبؤ بالفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال الكفايات المهنية لمعلميهم.

أهمية الدراسة

تنقسم أهمية الدراسة إلى:

أولاً: الأهمية النظرية:

- ١- تحديد طرق لتقييم الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال المقياس المعد لهذه الدراسة.
- ٢- تحديد طرق لتقييم التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال المقياس المعد لهذه الدراسة.
- ٣- مساعدة معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على التقويم الذاتي لكفاياتهم المهنية والعمل على تطويرها.
- ٤- تطوير برامج إعداد معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الجامعات.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- ١- أن تساعد توصيات الدراسة إدارات التدريب التربوي على وضع برامج تطوير مهني تناسب احتياجات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتفيدهم في نموهم المهني.
- ٢- أن تساهم توصيات هذه الدراسة من خلال نتائجها في إعداد برامج لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ٣- أن تساهم مقترحات هذه الدراسة من خلال نتائجها في إعداد برامج لتطوير الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

حدود الدراسة

تحدد نتائج الدراسة الحالية فيما يلي:

الحدود الموضوعية:

اقتصرت الموضوعات التي سعت الدراسة إليها في التعرف على مدى إسهام الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم.

الحدود البشرية:

تمثلت في معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتلاميذ المنضمين لبرامج صعوبات التعلم.

الحدود الزمانية:

تم تطبيق أدوات هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

الحدود المكانية:

تم تطبيق أدوات هذه الدراسة في جميع المدارس التي تضم برامج صعوبات التعلم في منطقة القصيم.

مصطلحات الدراسة:

الكفايات المهنية Professional Competencies

عرّفها المغاربة (٢٠١٧) بأنها "مجموعة من المهارات المتداخلة معاً؛ بحيث تشكل القدرة على القيام بجانب مهني محدد" (ص.٢٨٩).

وعرفها الباحث إجرائياً بأنها مجموعة المهارات والقدرات المعرفية والأدائية والتواصلية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم التي سيتم قياسها من خلال الأداة المعدة في هذه الدراسة.

التفاعل الاجتماعي Social Interaction

عرّف طريقه (٢٠١٧) التفاعل الاجتماعي بأنه "شكل من أشكال المواجهة الاجتماعية بين أفراد بيئة ثقافية معينة أو مجال اجتماعي محدد، وقد يتجلى السلوك المتفاعل في تفاعلات يومية رسمية أو غير رسمية" (ص.٣٢).

وعرّف الباحث التفاعل الاجتماعي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه أي سلوك يصدر من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تجاه زملائهم ومعلميهم والبيئة المحيطة بهم، ويمثله في هذه الدراسة الدرجة المحققة على مقياس التفاعل الاجتماعي.

صعوبات التعلم Learning Disabilities

وعُرفت صعوبات التعلم اصطلاحاً بأنها:

اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط) والرياضيات؛ والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري، أو غيرها من أنواع الإعاقات أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية. (القواعد التنظيمية لبرامج ومعاهد التربية الخاصة، ٢٠٠٢، ص.٩).

وعرّف الباحث التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إجرائياً في هذه الدراسة بأنهم التلاميذ الذين تم تشخيصهم داخل المدرسة، وانضموا لبرنامج صعوبات التعلم في المدرسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري

أولاً: صعوبات التعلم

ثانياً: الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

ثالثاً: التفاعل الاجتماعي

الفصل الثاني: الإطار النظري

تناول هذا الفصل عرضاً لمتغيرات الدراسة، وهي صعوبات التعلم، ومن ثم الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبعد ذلك التفاعل الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم.

المحور الأول: صعوبات التعلم

تعتبر صعوبات التعلم من أحدث فئات التربية الخاصة التي تم اكتشافها، وعلى الرغم من أنها لم تُكتشف إلا في وقت قريب؛ إلا أنها تعتبر من أكثر فئات التربية الخاصة تطوراً وأسرعها نمواً، وذلك يظهر من خلال البحوث التي قدمت واهتمام الأهل بذلك، وقد يعود سر هذا التطور إلى الرغبة في الكشف عن سبب الإخفاق الأكاديمي الذي يظهر لدى هؤلاء التلاميذ، بالإضافة إلى تقبل الأهالي لمصطلح صعوبات التعلم (الجلابنة، ٢٠١٨).

وتظهر صعوبات التعلم لدى جميع المجتمعات؛ فهي تظهر في المجتمعات المتقدمة والنامية، وتظهر لدى الأسر المتعلمة والأسر غير المتعلمة، كما أنها تظهر لدى الذكور والإناث، إلا أن ظهورها بشكل أكثر لدى الذكور؛ حيث تصل النسبة إلى أن كل ثلاث حالات لدى الذكور تقابلها حالة واحدة لدى الإناث (محمد وعواد، ٢٠١٣).

ورأى النوبي (٢٠١١) أن صعوبات التعلم تعتبر من أكبر المشاكل التي تواجه التلاميذ في المرحلة الابتدائية؛ حيث تكون هي بداية المشكلة التي تجعلهم إما يفشلون دراسياً، أو أنهم يخرجون من التعليم في وقت مبكر؛ إذا لم يتم تقديم الخدمات الخاصة والمساعدة لهم بشكل مبكر، قبل أن تزداد هذه الصعوبات في حدتها.

مفهوم صعوبات التعلم

يعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات التي تداخلت فيه العديد من التخصصات بدءاً من الأطباء على مختلف تخصصاتهم، وبالذات أطباء الأعصاب وأطباء العيون وعلماء علم النفس العصبي

ولقد تنوعت التسميات التي تمثل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حتى تم الوصول إلى هذا المصطلح (كيرك وكالفنت، ١٩٨٤/١٩٨٨). ومن أبرز التسميات التي أُطلقت على ذوي صعوبات التعلم: ذوو الإعاقة الإدراكية، ومرةً ذوو الإعاقة التعليمية، وسمي التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بذوي العجز أو القصور اللغوي أو ذوي الاضطرابات الوظيفية المخيطة البسيطة؛ حتى تم الوصول إلى مصطلح "ذوو صعوبات التعلم" الذي أصبح منتشرًا في السبعينيات الميلادية، ويعود السبب في اختلاف المسميات لعدد من الأمور؛ منها: السياسات الحكومية، أو نوع العجز أو القصور الذي يعاني منه التلميذ، أو حسب النظريات السلوكية والمعرفية (الزيات، ١٩٩٨).

ولقد اختلفت الأطر النظرية التي تحدثت عن صعوبات التعلم؛ فهناك من ينظر إليها من خلال مسبباتها، ويرون أن الوراثة هي السبب. وآخرون ينظرون إليها من خلال المظاهر السلوكية المرتبطة بها، وصنف أخير ينظر إلى صعوبات التعلم من خلال البرامج المقدّمة لهم، وطرق التشخيص المستخدمة معهم (الزيات، ١٩٩٨).

ولقد وردت تعريفات كثيرة لصعوبات التعلم؛ من أبرزها: التعريف المذكور في قانون التربية الخاصة، والذي ينص على أن صعوبات التعلم هي:

"اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المشاركة في الفهم أو في استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهو اضطراب قد يكشف عن نفسه في شكل نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو التحدث، أو القراءة أو الكتابة، أو التهجي أو الحساب الرياضي، ولا يتضمن المصطلح الطلاب الذين لديهم مشكلات تعلّم ناتجة بالدرجة الأولى عن إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية، أو عن تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي، ويتضمن اضطرابات مثل الإعاقات الإدراكية، والإصابة الدماغية، والخلل الدماغي البسيط، وعسر القراءة، والحبسة النمائية". (روزشتاين وجونسون، ٢٠١٤/٢٠١٨، ص ١٢٨).

وعرفت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم صعوبات التعلم بأنها:

"مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو القدرة الرياضية؛ أي: القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته، هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل ولا تعتبر من صعوبات التعلم" (محمد وعواد، ٢٠١٣، ص ص ٢٦-٢٧).

وقدمت الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم (LAD) تعريفاً لصعوبات التعلم المحددة بأنها:

"حالة مزمنة ذات أصل نيورولوجي تؤثر سلباً وبشكل انتقائي على النمو والتكامل، كما أنها قد تؤثر أيضاً على كل من القدرات اللفظية وغير اللفظية، أو على أحدهما فقط، وتنشأ صعوبات التعلم المحددة كحالة إعاقة مميزة، وتختلف في مظهرها وفي درجة حدتها، ويمكن لمثل هذه الحالة -على امتداد حياة الفرد- أن تؤثر على تقديره لذاته، وعلى مستوى تعليمه وأدائه الوظيفي والمهني وتنشئته الاجتماعية وأنشطة الحياة اليومية" (هلاهان وآخرون، ٢٠٠٥ / ٢٠٠٧، ص ٥٣).

من خلال التعريفات السابقة؛ نجد أنها اتفقت على أن صعوبات التعلم تظهر على شكل أنماط مختلفة، وليست بشكل واحد لدى جميع الأفراد، كما أكدت التعريفات أن السبب في صعوبات التعلم يعود إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي. وأكدت التعريفات كذلك على أن معظم الصعوبات الأكاديمية تعود في الأساس إلى صعوبات نمائية، كما توصلت هذه التعريفات إلى أن هناك ضعفاً في

التحصيل الأكاديمي لدى هؤلاء التلاميذ، كما عملت معظم التعريفات على استبعاد جميع الإعاقات أو المشاكل البيئية أو الثقافية التي قد تسبب أعراضاً مشابهة لصعوبات التعلم.

ولقد أشار تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم، وتعريف (LAD) إلى أن صعوبات التعلم مستمرة، وأنها قد تحدث في أي عمر وليست محصورة في الأطفال، كما أنها من الممكن أن يصحبها بعض المشكلات السلوكية والاجتماعية ومشكلات تتعلق بتقدير الذات، كما استخدمت الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم (LAD) مصطلح صعوبات التعلم المحددة وأنها حالة مزمنة.

ومن الممكن أن يعزى التنوع في التعريفات إلى اختلاف الوقت الذي صدرت فيه وخلفيات أصحابها النظرية والعلمية، إلا أن ما يؤخذ على تعريفات صعوبات التعلم هو غموضها في تحديد آلية معينة لتحديد من يستحق خدمات صعوبات التعلم على عكس الإعاقات الأخرى؛ فمثلاً في تعريف الإعاقة السمعية يذكر أن الأصم هو الذي يعاني من عجز سمعي يصل إلى درجة ٧٠ ديسبل فأكثر، هذا الأمر غير موجود بهذه الدقة في تعريفات صعوبات التعلم، ولعل حداثة المجال سبب في ذلك.

تصنيفات صعوبات التعلم

يظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مشاكل مختلفة ومتباينة؛ فلكل تلميذ سمات وخصائص تميزه عن غيره، وله أيضاً طرق تناسب احتياجاته قد لا تناسب تلميذاً آخر لديه نفس الاحتياج، ففي محاولة من بعض الباحثين لتسهيل العمل والتعامل مع هؤلاء التلاميذ؛ فقد عملوا على تصنيف صعوبات التعلم، ولقد اختلفت التصنيفات بين الباحثين؛ فمنهم من ركز على العمليات العقلية، ومنهم من ضم معها المهارات الأكاديمية (سالم وآخرون، ٢٠٠٦).

ولقد قام كيرك وكالفنت (١٩٨٨/١٩٨٤) بعمل تصنيف ارتضاه كثير من الباحثين، ويؤكد الزيات (١٩٩٨) أن هناك اتفاقاً شبه كامل بين الباحثين في تقسيم صعوبات التعلم إلى قسمين؛ الأول: وهو صعوبات التعلم النمائية. والقسم الثاني: صعوبات التعلم الأكاديمية. وسيتم تناول الصعوبات الأكاديمية بشيء من التفصيل؛ حيث إنها المرتبطة بعينة الدراسة.

١- الصعوبات النمائية

إن مصطلح "نمائي" يشير إلى المشكلات التي تحدث في بداية حياة الطفل، وتعمل هذه المشكلات على الحد من نمو الطفل بشكل سليم (سليمان، ٢٠١٣). ورأى كيرك وكالفنت (١٩٨٨/١٩٨٤) أن الصعوبات النمائية هي العمليات النفسية الأساسية الموجودة في تعريف صعوبات التعلم، وترتبط الصعوبات النمائية بالعمليات العقلية والمعرفية (حافظ، ٢٠٠٩). ورأى الزيات (٢٠٠٨) أن العلاقة بين الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية علاقة ارتباطية؛ فظهور صعوبات التعلم النمائية، وعدم التدخل لعلاجها؛ سيظهر لنا صعوبات تعلم أكاديمية. ومن الممكن تعريف صعوبات التعلم النمائية كما في الزيات (١٩٩٨) بأنها "هي تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة" (ص. ٤١١).

وهناك العديد من التصنيفات لصعوبات التعلم النمائية، ولقد ذكر سليمان (٢٠١٣) أن هناك من يصنفها بناء على أسبابها، ومنهم من يصنفها بناء على مظاهرها، وبين هذين القسمين العديد من التصنيفات. وتصنف هذه الدراسة صعوبات التعلم النمائية كما في كيرك وكالفنت (١٩٨٨/١٩٨٤) إلى صعوبات أولية تضم الانتباه والذاكرة والإدراك، وصعوبات ثانوية تضم التفكير واللغة الشفوية.

٢- الصعوبات الأكاديمية

حظيت صعوبات التعلم الأكاديمية باهتمام أكبر وأكثر من صعوبات التعلم النمائية، على الرغم من أن السبب في الصعوبات الأكاديمية هي الصعوبات النمائية، ويعود ذلك إلى العديد من الأمور؛ من أبرزها: سهولة قياسها، بالإضافة إلى أنها مزعجة بشكل أكبر من الصعوبات النمائية، ويقصد بصعوبات التعلم الأكاديمية: "صعوبات الأداء المدرسي الأكاديمي، والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي والتعبير الكتابي والحساب" (الزيات، ٢٠٠٨، ص. ٣١). اتضح لنا مما سبق أن صعوبات التعلم الأكاديمية مرتبطة بالقراءة والكتابة، وتشمل التهجي والتعبير الكتابي، والحساب، وفيما يلي تعريف بسيط بهذه المظاهر:

صعوبات تعلم القراءة

تعتبر صعوبات القراءة واحدة من أكثر الصعوبات الأكاديمية انتشاراً؛ حيث تصل نسبتها بين تلاميذ المدارس إلى قرابة ١٠-٥٪ من أطفال المجتمع المدرسي، وتعرف صعوبات القراءة بأنها "اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية ذات جذور عصبية تعبر عن نفسها في صعوبات تعلم القراءة والفهم القرائي للمدخلات اللفظية المكتوبة عموماً على الرغم من توفر القدر الملائم من: الذكاء، وظروف التعليم والتعلم، والإطار الثقافي والاجتماعي" (الزيات، ٢٠٠٨، ب، ص ص ١٥٩-١٦٠)، وتظهر صعوبات القراءة في أنماط وأشكال مختلفة، فتجد بعض التلاميذ يحذف بعض الأحرف، وتجد تلاميذ آخرين يضيفون حروفاً أخرى، وكذلك في حذف الكلمات من الجملة أو زيادة بعض الكلمات. ومن مظاهر صعوبات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم: إبدال بعض الكلمات؛ فتجده ينطق (الطلاب) بدلاً من (التلاميذ)، كما يقوم بعض التلاميذ بإعادة بعض الكلمات دون مبرر، وتجد تلاميذ آخرين يقومون بقلب الحروف داخل الكلمة، كما يظهر لدى بعضهم ضعفاً في التمييز بين الأحرف المتشابهة في الرسم مثل (ج، ح، خ)، أو الأحرف المتشابهة في النطق (ك، ق)، وغيرها من الصعوبات التي تظهر لدى هؤلاء التلاميذ (النوي، ٢٠١١).

صعوبات تعلم الكتابة

تضم مهارة الكتابة بعدين؛ يتمثلان في التهجئة والتعبير الكتابي (عبدالواحد، ٢٠١٠)، وتظهر صعوبات التهجئة عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال حذف حرف أو إضافته، أو قلب الكلمة، أو عدم القدرة على معرفة ترتيب الحروف داخل الكلمة، وتظهر صعوبات التعبير الكتابي عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في عدم ترجمة الفكرة التي في دماغه إلى نص مكتوب (السرطاوي وآخرون، ٢٠٠١). كما يظهر لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة عدد من المشكلات؛ منها: عدم القدرة على كتابة الحروف بطريقة موصولة، بالإضافة إلى عدم تناسق حجم الحروف، كما تعتبر الكتابة على السطر من المشاكل التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويعاني بعض التلاميذ من طريقة الكتابة؛ فتجده يقوم بقلب الكلمات مثل (دلو يكتبها ولد)، ويجد بعض هؤلاء التلاميذ مشاكل في وضع علامات الترقيم، بالإضافة إلى عدم وضع النقاط بأماكنها (محمد وعواد، ٢٠١٣).

صعوبات تعلم الحساب

تظهر صعوبات التعلم في الحساب أو الرياضيات من خلال ثلاثة أمور: الأول عدم القدرة على استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية. المظهر الثاني: يكون من خلال الفهم الحسابي والاستدلال العددي أو الرياضي. أما المظهر الثالث لصعوبات الحساب فيكون من خلال معالجة العمليات الحسابية والرياضية، ولا يمكن اعتبار التلميذ يعاني من صعوبات في الحساب إلا بعد التأكد من أنه تلقى التعليم المناسب، وخلوه من التأخر العقلي، والاضطرابات البصرية أو السمعية (الزيات، ٢٠٠٨). ومن أبرز مظاهر صعوبات الحساب: عدم معرفة مدلول الأرقام ولا المقصود بها، كما يعاني التلاميذ من عدم التمييز بين علامات الجمع والطرح، والقسمة والضرب، كما يجدون صعوبة كبيرة في التفريق بين الأعداد المتشابهة مثل (٦،٢ - ١٢،٢١)، كما يظهر لدى التلاميذ صعوبة كبيرة في تحليل الأعداد ومعرفة الخانات، كما يعاني هؤلاء التلاميذ من عدم القدرة على حل المسائل الحسابية اللفظية، واستنتاج العملية الحسابية منها، كما أن كثيرا منهم يخفقون في إجراء العمليات الحسابية المرتبطة بالكسور العشرية، وغيرها من الصعوبات التي تواجه هؤلاء التلاميذ (محمد وعواد، ٢٠١٣).

خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بخصائص تميزهم عن غيرهم، ولقد اهتم عدد من الباحثين بما يميز هذه الفئة عن غيرها، ورأى (عبدالواحد، ٢٠١٣) أن هذه الخصائص قد لا تظهر مجتمعة في فرد واحد، بل هي مجموعة كبيرة من الخصائص تظهر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بكثرة، ولقد تم تقسيم هذه الخصائص فيما يلي:

الخصائص الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم

يعتبر انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي سمة مميزة لدى معظم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتختلف الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ، فتجد بعضهم يعاني من بعض المواضيع الدراسية في الرياضيات، والبعض الآخر يعاني من جميع المواضيع الدراسية في مادة أخرى، وتظهر هذه الصعوبات في القراءة والكتابة والحساب، وبعض المواد الأخرى (محمد وعواد، ٢٠١٣).

الخصائص الفكرية لذوي صعوبات التعلم

تعتبر العمليات الفكرية (النفسية) من العناصر الأساسية التي وردت في تعريف صعوبات التعلم، ولا يمكن إغفال هذه الخصائص المسببة لصعوبات التعلم؛ إلا أنه على العكس من ذلك؛ فقليل من يتكلم عن هذه العمليات الفكرية، وربما يعود ذلك إلى أنها مرتبطة بشكل كبير بالجوانب الأكاديمية، فمثلاً لا يمكن أن نعرف أن التلميذ يعاني من ضعف بالذاكرة إلا من خلال تعرضه لموقف تعليمي، ومحاولة تذكر ذلك الشيء (أبو نيان، ٢٠١٥)، وتضم العمليات الفكرية: الانتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير، واللغة الشفوية (حافظ، ٢٠٠٨؛ كيرك كالفت، ١٩٨٨/١٩٨٤؛ محمد وعواد، ٢٠١٣).

الخصائص الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم

يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في الغالب من عددٍ من المظاهر الاجتماعية والانفعالية التي تظهر بصورة واضحة لمعلميهم، فيظهر هؤلاء التلاميذ بعضاً من السلوكيات التي تشير إلى ضعف قدراتهم الاجتماعية؛ فتجدهم يعانون من تكوين الصداقات والحفاظ عليها، كما أن بعضهم يميل إلى الهدوء بشكل غير طبيعي، كما يفضل بعض منهم الانسحاب من المواقف الاجتماعية (هلاهان وآخرون، ٢٠٠٥/٢٠٠٧)، كما يظهر لدى هؤلاء التلاميذ مشاكل في الرد على الشئ والمدح، وعدم المعرفة بما هو مقبول اجتماعياً من عدمه، كما أنهم لا يستطيعون الدفاع عن رأيهم بهدوء وأدب، بالإضافة إلى عدم قدرتهم على معرفة متى يكون له الحق بالكلام (أبو نيان، ٢٠١٥).

ورأى بيندر (٢٠٠٨/٢٠١١) أن مبدأ وفكرة عدم عزل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في فصول خاصة، ودمجهم في فصول التعليم العام؛ يعود إلى الرغبة في تحسين مهاراتهم الاجتماعية؛ الأمر الذي وسّع مجالات البحث عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فظهرت عدد من الدراسات التي تناولت القبول الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم، ومنها دراسة الحساني (٢٠١٥)، وأندريسي (2007, Andreassi)، وبارتون (2002, Barton).

الخصائص السلوكية والنفسية لذوي صعوبات التعلم

إن صعوبات التعلم تؤثر على جميع حياة الفرد؛ فلا يتوقف أثرها على الجوانب الأكاديمية، بل تستمر لتظهر في الجوانب السلوكية والنفسية، ومن أبرز ما يعاني منه ذوو صعوبات التعلم: النشاط الزائد؛ فتجد التلميذ يجد صعوبة في اتباع الأنظمة أو الجلوس في مقعده، كما يعاني بعض التلاميذ من الاندفاعية؛ فتجده يقدم على الشيء دون أن يدرك ما يمكن أن تصير له الأمور (النوبي، ٢٠١١).

كما يعاني التلاميذ من بعض المشاكل النفسية؛ فتجد لديهم انخفاضاً في تقدير الذات، كما يوجد لدى البعض منهم انخفاض في مستوى الطموح، فتجد هؤلاء التلاميذ لا يستطيعون أن يرفعوا سقف طموحاتهم لتكرار خبرة الفشل (عبدالواحد، ٢٠٠٧).

اتضح لنا فيما سبق عدد من الخصائص التي تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهذا لا يعني أن هذه السمات والخصائص خاصة بهم، فقد تظهر هذه الخصائص على التلاميذ في التعليم العام، كما أن هذه الخصائص والسمات تعتبر خصائص مميزة؛ فقد تجد بعضاً من ذوي صعوبات التعلم تظهر عليهم كثير من هذه الخصائص والسمات، بينما تجد تلاميذ آخرين من ذوي صعوبات التعلم لا تظهر عليهم من هذه الخصائص شيء، أو يظهر القليل منها.

إن جميع النقاط السابقة أكدت لنا أنه لم يظهر مصطلح صعوبات التعلم إلا في وقت قريب، وأن هناك تعدداً في التعريفات لهذا المصطلح، واتضح لنا أثر الجهود التي قام بها الباحثون من أجل العمل على تحديد وخدمة هؤلاء التلاميذ، والقيام بعمل التدخلات العلاجية والتربوية المناسبة لهم.

المحور الثاني: الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

عند النظر إلى عملية التدريس فيما مضى نجد أنها كانت عملية محدودة في نقل المعارف، فكان المعلم الذي يمتلك مجموعة كبيرة من المعلومات، ويستطيع أن ينقلها إلى تلاميذه هو المعلم الأفضل؛ إلا أن التطورات التي شهدتها الأنظمة التعليمية جعلت التدريس نشاطاً مهنيّاً، مما جعل إعادة النظر في إعداد المعلمين أمراً حتمياً لا بد منه (الدريج وجمل، ٢٠٠٩). ولقد بدأ إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية من خلال معاهد تأهيل المعلمين التابعة لمديرية المعارف، ثم أنشئت وزارة المعارف في عام ١٣٧٣هـ؛ فتم افتتاح معاهد لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية، ثم تطورت هذه المعاهد فأصبحت كليات متوسطة تمنح درجة الدبلوم، ومن ثم افتتحت كليات المعلمين التي تمنح درجة البكالوريوس في تخصصات متعددة (الحربي، ٢٠٠١).

وتتكون العملية التعليمية من العديد من العناصر المهمة؛ فالمناهج الجيدة، والتجهيزات المدرسية المناسبة، والإمكانات المادية، والإدارة الناجحة كلها عناصر مهمة في نجاح وجودة العملية التعليمية؛ إلا أن هذه العناصر في حال وجود معلم غير متمكن وذو كفايات مهنية منخفضة؛ فإنها لن تستطيع تحقيق التأثير المرغوب، بعكس المعلم الذي يتمتع بكفايات مهنية عالية؛ فإنه يقوم باستغلال هذه الإمكانيات لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، والتي يسعى إليها (الطلال، ٢٠١٠).

مفهوم الكفايات المهنية

يتداخل مفهوم الكفاية مع مفهوم الكفاءة، ويعتقد الكثير من الباحثين أن هذين المفهومين مترادفان، مع أن هناك فرقاً كبيراً بينهما؛ فالكفاءة يقصد به الأفضلية، وعدم وجود المماثل والمقارب له (ابن منظور، ١٩٩٨).

بينما تعبر الكفاية عن مجموعة من المهارات والاستعدادات والقدرات المكتسبة التي تساعد الشخص على أداء المهمات المطلوبة منه بشكل جيد (الدريج وجمل، ٢٠٠٩).

ولقد عرفت رزق (٢٠٠١) الكفايات المهنية بأنها "المعلومات والمفاهيم والمبادئ والنظريات والمهارات والاتجاهات والقيم التي تتمثل في مجمل السلوك الذي يصدر عن المعلم الممارس، ويوظفه في تيسير تعلم الطلاب وتحقيق النمو المتكامل لهم فكرياً واجتماعياً واقتصادياً وجسدياً بشكل متوازن" (ص.٧).

وقدم مغربي (٢٠٠٨) تعريفاً للكفايات المهنية بأنها "مجموعة المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات التي تساعد المعلم على القيام بالأدوار والمهام والواجبات التعليمية والتربوية المنوطة به" (ص.٩).

وأشار كلٌّ من محفوظ وآخرون (٢٠١٠) إلى أن المقصود بالكفايات المهنية "مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم، وتساعد في أداء عمله داخل الفصل وخارجه بمستوى معين من التمكن، ويمكن قياسها بمعايير خاصة متفق عليها" (ص.٢٤١). وعرف رضوان (٢٠١٤) الكفايات المهنية بأنها "أفضل مستوى يحتمل أن يصل إليه الفرد إذا حصل على أنسب تدريب أو تعليم، ويمكن ملاحظتها وقياسها عموماً" (ص.٢٥).

وعرف الشخص والتهامي (٢٠١٤) كما ورد في الشخص وآخرون (٢٠١٧) تعريفاً للكفايات المهنية بأنها "مجموعة من المهارات التي يتعين أن تتوفر لدى معلمي غرف المصادر كي يستطيعوا أداء عملهم بنجاح" (ص.٢٤).

وقدمت الطلال (٢٠١٠) تعريفاً للكفايات المهنية لدى معلمي التربية الفكرية بأنها "مجموعة من المعارف والاتجاهات، والمهارات التي اكتسبها معلم التربية الفكرية أثناء الخدمة بحيث تمكنه من القيام بأدواره المهنية بسهولة ودقة وسرعة وفاعلية، وتحقيق مستوى عال في الأداء والقدرة على ممارسة التدريس الفعّال للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية داخل الفصل الدراسي" (ص.٧).

ولقد عرفت الكفايات المهنية في الدليل التنظيمي للإشراف التربوي (٢٠١٦) بأنها "المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات التي يجب أن يمتلكها المشرف التربوي وقائد المدرسة والمعلم لكي يكونوا مؤهلين لإنجاز مهامهم، والتي تظهر في سلوكهم وأدائهم المهني" (ص.٦).

ولقد عرف بطاينة (٢٠٠٤) الكفايات بأنها "مجموعة القدرات التي يجب أن يكتسبها المعلم من معرفة ومهارات واتجاهات، ويعتقد أنها ضرورية لمعلم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ليستطيع ممارسة مهنة التعليم بكفاية وفاعلية" (ص.٣٦).
ورأى كلٌّ من العجمي والدوسري (٢٠١٦) أنَّ المقصود بالكفايات المهنية لدى معلمي التربية الفكرية:

مجموعة من المعارف والاتجاهات، والمهارات التي اكتسبها معلم الإعاقة الفكرية قبل وأثناء الخدمة بحيث تُمكنه من القيام بأدواره المهنية بسهولة ودقة وسرعة وفاعلية، وبمستوى أداء عالٍ داخل غرفة الصف وخارجها، بالشكل الذي يحقق أهداف العملية التعليمية والتربوية من خلال تلك المخرجات (ص.٥٣).

ولقد عرف بيرينود (Perrenoud, 2001) الكفايات المهنية لدى المعلم بأنها: القدرة على استخدام الخبرات المختلفة لمواجهة نوع معين من المواقف. وأكد هذا التعريف أن الكفايات المهنية ليست السلوك بحد ذاته، وإنما هي مجموعة من الخبرات التي تكاملت لتشكيل هذه الكفايات، وإنه بالإمكان أن يتم التعامل مع المواقف المشابهة باستخدام الكفايات ذاتها؛ إلا أنه من الممكن ألا تصلح تلك الكفاية في كل المواقف؛ لأن كل موقف له خصائصه ومميزاته، وأن امتلاك الكفايات المهنية واستخدامها ليس أمراً يسيراً؛ فهي تتضمن عمليات فكرية معقدة تساعدك على اختيار الموقف المناسب للظروف الحالية، ويتم اكتساب هذه الكفايات عن طريق التدريب ومن الممكن تعميمها على بيئات مختلفة (Oliva et al, 2009).

ولقد قام بعض الباحثين بربط مصطلح الكفايات بمصطلحات أخرى مثل الكفايات التعليمية أو التدريسية أو الأدائية، ومن أبرز التعريفات لمفهوم الكفاية تعريف الفتلاوي (٢٠٠٣) حيث عرفتها بأنها "قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، مهارة، وجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرضٍ من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة" (ص.٢٩).

وعرّف كلٌّ من عيد وسالم (٢٠٠٩) الكفايات التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بأنها "المتطلبات اللازمة من المعارف المتمثلة في المهارات التخطيطية والتنفيذية والتقويمية التي ينبغي أن يلم بها معلمو ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة" (ص.٤٧). من الملاحظ على التعريفات السابقة -على الرغم من تعددها وتنوعها- أنها ركزت على مهارات وقدرات المعلمين، ولم يؤدّ هذا التنوع إلى اختلاف جوهري في معنى الكفايات، بل اختلفت التعريفات بحسب طبيعة كل دراسة وأهدافها والعينة المستهدفة فيها، وركزت بعض التعريفات على جانب الأداء، وبعضها ركزت على القدرة، كما أشارت بعض هذه التعريفات إلى وقت اكتساب هذه الكفايات، هل هي في أثناء الخدمة أو قبلها.

إن الكفايات المهنية تعتبر هي المحك الذي يمكن من خلاله معرفة أثر المعلم على تلاميذه في مختلف النواحي؛ وقد أكدت رزق (٢٠٠١) على أن المعلم الذي يتمتع بكفايات مهنية؛ يساهم ويساعد تلاميذه على النمو السليم في جميع الجوانب الجسمية والاجتماعية والفكرية.

اشتقاق الكفايات المهنية

تعددت مصادر اشتقاق الكفايات وتنوعت، وظهرت العديد من الطرق التي يتم من خلالها اشتقاق الكفايات المهنية، ورأى الأزرق (٢٠٠٠) أن هناك سبعة مصادر لاشتقاق الكفايات المهنية؛ تتمثل في: الخبرة الشخصية، ويقصد بها خبرة الباحث وقدرته على الاستقصاء لأهم مسؤوليات ومهام المعلم، وتناول المصدر الثاني الملاحظة الموضوعية، ويتضمن قدرة الباحث على استخدام الأسلوب العلمي المنظم في تسجيل وملاحظة ما يقوم به المعلم، فيما ركز المصدر الثالث على الأطر النظرية، ويقصد بذلك أن تتفق الكفايات المهنية المشتقة مع النظريات التربوية كنظرية الأدوار، وارتبط المصدر الرابع بالتحقيق التجريبي؛ حيث تعتبر التجربة من أدق الأشياء التي تؤكد لك ما هو مهم ومفيد بالنسبة للعملية التعليمية، فيما تناول المصدر الخامس لاشتقاق الكفايات العمل على مراجعة قوائم الكفايات السابقة؛ فهي تعتبر مصدرا لا يمكن الاستغناء عنه، وهي خلاصة تجارب الباحثين السابقين، المصدر السادس فلسفة وأهداف التعليم؛ حيث تعتبر فلسفات التعليم وما تسعى الأنظمة التعليمية لتحقيقه من أهداف من أهم مصادر اشتقاق الكفايات؛ حيث يتم تحويل هذه

الأهداف إلى أهداف إجرائية يمكن ملاحظتها والعمل على تحقيقها، الأمر السابع الذي تشتق منه الكفايات تحليل المهام التعليمية، وتنقسم إلى تحليل مهام المعلم ووظائفه، ويقصد بها تحليل المهام التي يقوم بها المعلم داخل الموقف التعليمي، القسم الثاني تحليل عملية التدريس، وهي تتضمن: التخطيط والتنفيذ والتقييم

ويرى اوكي وبراون كما ورد في طعيمة (٢٠٠٦) أنه يتم اشتقاق الكفايات المهنية من خلال: سؤال الأطراف المعنية من معلمين ومشرفين في أهم ما يجب على المعلم أن يتمتع به، والعمل على مراجعة قوائم الكفايات السابقة التي قدمت من باحثين آخرين، بالإضافة إلى ملاحظات المعلمين ذوي الخبرات الكبيرة، وتحليل العملية التعليمية؛ فمن خلالها يستطيع الباحث معرفة ما هي أفضل الكفايات التي لا بد أن يتمتع بها المعلم لتوفير الجو المناسب للتعلم.

في حين توصل (Dodl, 1973) إلى أن الكفايات تستمد من خلال: تحليل أدوار المعلم، ومن خلال تحليل عمل المعلمين وما يقومون به داخل المدرسة، الأمر الثالث الذي يتم من خلاله اشتقاق الكفايات تقييم الاحتياجات التي يسعى الميدان التعليمي لإكسابها، بينما ارتبط الأمر الرابع لاشتقاق الكفايات بتحويل وترجمة المقررات الدراسية إلى كفايات، وذلك من خلال تحديد الأهداف الدراسية لكل مقرر؛ فبعض المقررات تتطلب كفايات من نوع خاص قد لا تنطبق على جميع المقررات.

في حين أشارت دراسة مرابط (٢٠١١) إلى ستة مصادر لاشتقاق الكفايات: واعتبرت التخمين هو المصدر الأول لاشتقاق الكفايات، والمصدر الثاني الملاحظة؛ وهي القيام بملاحظة المعلمين أثناء قيامهم بأعمالهم، أما المصدر الثالث لاشتقاق الكفايات فهو النظرية التعليمية، بينما تناول المصدر الرابع تقدير حاجات المتعلمين، وحدد المصدر الخامس الأبحاث والدراسات التي سعت لتحديد معايير ومواصفات التعليم الجيد فمن خلالها تشتق الكفايات، وتناول المصدر السادس قوائم الكفايات التي سبق أن قدمها باحثون آخرون.

بناءً على ما سبق من مصادر اشتقاق الكفايات المهنية لدى المعلمين؛ فمن الممكن أن تكون الأدلة الإجرائية والأدلة التنفيذية واللوائح الصادرة من وزارة التعليم من أهم مصادر اشتقاق الكفايات المهنية، بالإضافة إلى دليل مهام المعلم الخاص بمعلم صعوبات التعلم، كما لا يمكن عند اشتقاق الكفايات المهنية لمعلم صعوبات التعلم إغفال المعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم التي اقترحتها المركز الوطني للقياس والتقويم.

تصنيفات الكفايات

تعتبر مهنة التعليم من أصعب المهن التي يصعب وصفها بدقة، وحصر المهام المطلوبة من يقوم بهذه المهمة، وبالتالي نجد صعوبة في تحديد الكفايات التي تقوم عليها هذه المهنة (بيرنو وآخرون، ١٩٩٦/١٩٩٨). أدى ذلك إلى ظهور العديد من التصنيفات التي هدفت إلى تحديد الأبعاد الرئيسية للكفايات المهنية، ورأى طعيمة (٢٠٠٦) أنه لا يوجد تصنيف شامل وإلزامي يجب على جميع الباحثين الالتزام به؛ حيث إن لكل دراسة طبيعتها وخصائصها المميزة لها، لكن ما يجب على الباحثين هو الاستفادة من التصنيفات السابقة، ورأى أن هناك العديد من الأساليب لتصنيف الكفايات المهنية؛ فمنهم من يحدد الكفايات بناءً على تصنيف بلوم؛ فيقسمها إلى ثلاث كفايات: معرفية، ووجدانية، ونفس حركية. وهناك من يزيد على هذا التصنيف؛ فيعتبرها مجالات متعددة في المعرفة والسلوك والاتجاهات والنتائج والخبرة، وهناك من يصنف الكفايات بناءً على تعقيدها، وصنفها آخرون بناءً على أدوار المعلم والمهام المطلوبة منه، وسيتم استعراض بعض هذه التصنيفات فيما يلي: وقدم براون (٢٠٠٥) الكفايات المهنية في أربعة مجالات: تمثلت الكفاية الأولى في الكفايات والسمات الشخصية؛ مثل العناية بالمظهر العام والالتزام بالمواعيد، والكفاية الثانية شملت كفايات التخطيط وإعداد الدروس، وتشمل صياغة الأهداف السلوكية بصورة واضحة ودقيقة ومناسبة، والقدرة على تحديد الواجبات المنزلية، واشتملت الكفاية الثالثة على كفايات تنفيذ الدرس، وتضمنت استخدام اللغة بشكل صحيح وربط المحتوى بالمهارات الحياتية، أما الكفاية الرابعة فارتبطت بكفايات التقويم باستخدام أدوات متنوعة، وبشكل مستمر للتحقق من اكتساب الأهداف التدريسية.

وقسم كلٌّ من عرفة (٢٠١٥)، وقنديل (٢٠٠٠)، والمغاربة (٢٠١٧)، الكفايات إلى ثلاثة أقسام: وهي الكفايات المعرفية، ويقصد بها ما يمتلكه المعلم من معلومات في مجال تخصصه الأكاديمي مع إلمامه بالفروع المختلفة في مجال تخصصه، ومعرفة نبذة تاريخية عنه، وأبرز العلماء الذي ساهموا بتطوره، أما الكفاية الثانية فقد ارتبطت بالكفايات الأدائية والمهارية، واشتملت على مهارات التفاعل الصفّي ومهارات إدارة الصف، بالإضافة إلى مهارات التقويم، وتمثلت الكفاية الثالثة بالكفايات الوجدانية سواء كانت مرتبطة بالاتجاهات نحو التلاميذ أو نحو التدريس.

كما قدم الأزرق (٢٠٠٠) تصنيفاً للكفايات المهنية تمثل في أربع كفايات: وارتبطت الكفاية الأولى بمجال التدريس، وتتركز في قدرة المعلم على التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتمثل الكفاية الثانية بالقدرة على إدارة الصف من خلال القدرة على تنظيمه والمحافظة على هدوئه ونظافته، والعمل على تهيئة الجو المناسب للتعلم، وارتبطت الكفاية الثالثة بالاتصال والتفاعل الصفّي لدى المعلم، ويكون التفاعل والتواصل لفظياً وغير لفظي، وإعطاء التلاميذ الحرية في إبداء الآراء وتقديم الاقتراحات، وتناولت الكفاية الرابعة العلاقات البينية مع مجتمع المدرسة وتحددت هذه الكفاية في القدرة على تكوين علاقات إيجابية مع المحيط المدرسي الذي يعيش فيه المعلم، كالإدارة المدرسية، والمشرف التربوي، وأولياء الأمور، والتلاميذ أنفسهم.

وأضاف كلٌّ من الدريج وجمل (٢٠٠٩) سبع كفايات: شملت الكفاية الأولى كفايات التخطيط للتدريس، وتشتمل على الأهداف الإجرائية والمحتوى العلمي وغيرها، وارتبطت الكفاية الثانية بكفايات إتقان محتوى المنهاج، أما الكفاية الثالثة فاشتملت على كفايات استراتيجيات التدريس والأنشطة، فيما تناولت الكفاية الرابعة كفايات استخدام الوسائل والتكنولوجيا، واشتملت الكفاية الخامسة على كفايات المهارات اللغوية، وارتبطت الكفاية السادسة بالكفايات الخاصة بإدارة العملية التعليمية، ويقصد بها مساعدة التلميذ على فهم وممارسة الأدوار المطلوبة داخل وخارج الصف، أما الكفاية السابعة والأخيرة فتناولت كفايات التقويم ويقصد بها القدرة على كتابة الاختبار الجيد والاختبارات التشخيصية في مادة التخصص للكشف عن صعوبات التعلم لدى التلاميذ، وغيرها.

وقسم إبراهيم وبلعاوي (٢٠٠٧)، والزرغول (٢٠١٦)، والمومني (٢٠١٣) الكفايات المهنية لدى المعلمين إلى ثلاث كفايات: ضمت الكفاية الأولى كفايات التخطيط، وارتبطت الكفاية الثانية بكفايات التنفيذ، أما الكفاية الثالثة فقد تناولت كفايات التقويم لدى المعلمين.

وتوصل عبداللطيف (١٩٨٨) كما ورد في الأحمد (٢٠٠٥) إلى ثلاث عشرة كفاية للمعلمين؛ وهي: كفايات التخطيط للتعليم، وكفايات تحديد الاستعداد للتعلم لدى التلاميذ، وكفايات استشارة الدافعية للتعلم، وكفايات إدارة التفاعل الصفّي، وكفايات توظيف المواد التعليمية والمناهج التربوية، وكفايات توظيف الوسائل التعليمية، وكفايات الإشراف على التدريبات، وكفايات الاتصال والتواصل مع جميع المرتبطين بالعملية التعليمية، وكفايات المهمات الإدارية، وكفايات التوجيه والإرشاد، وكفايات العلاقات الإنسانية، وكفايات توظيف العلاقة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع المحلي، وكفايات التقويم.

وقدّم الشايب وبن زاهي (٢٠١١) تصنيفاً اشتمل على نوعين من الكفايات: تمثلت الكفاية الأولى في الكفايات المرتبطة بمجال التدريس، ويقصد بها أداء المعلم داخل الفصل، وتشمل التخطيط والتنفيذ والتقويم للدرس، أما الكفاية الثانية فارتبطت بكفايات الاتصال والتفاعل الصفّي، وتشمل الإصغاء ومناداة التلاميذ بأسمائهم، وغيرها.

وتعتبر هذه التصنيفات وغيرها من التصنيفات العامة التي تشمل جميع المعلمين، على مختلف تخصصاتهم والأعمال التي يقومون بها؛ إلا أن المعلمين في التربية الخاصة لا بد أن يتمتعوا بكفايات مهنية خاصة قد لا يتطلب وجودها لدى معلمي التعليم العام؛ حيث إن الملاحظ على التصنيفات السابقة أنها ارتبطت فقط بما يحدث داخل الفصل، باستثناء تصنيفي الأزرق وعبداللطيف؛ فهما اللذان أشارا إلى أهمية الكفايات في العلاقات خارج الفصل لدى المعلم، سواء مع التلاميذ أو أسرهم أو المجتمع المحلي أو المدرسي؛ حيث تعتبر هذه الكفاية من الكفايات المهمة للمعلمين.

وبما أن الهدف الرئيسي من تعليم التلاميذ -سواء في التعليم العام أو في برامج التربية الخاصة- إعداد هؤلاء التلاميذ للحياة، فإن هذا الهدف المشترك يجعل بعض الصفات مشتركة بين المعلمين، إلا أن الاختلاف في المسؤوليات والمهام المطلوبة من معلمي التربية الخاصة يحتم عليهم أن يتمتعوا بإعداد وخصائص تميزهم عن باقي المعلمين (المغاربة، ٢٠١٧)، من أجل ذلك ظهرت العديد من التصنيفات للكفايات المهنية الخاصة بمعلمي التربية الخاصة، ومنها:

ما قدمه السرطاوي (١٩٩٤) لتصنيف الكفايات لمعلمي التربية الخاصة؛ حيث شملت: الكفاية الأولى كفايات المعلومات الأساسية، مثل معرفة مراحل النمو ونظريات التعلم، وتضمنت الكفاية الثانية كفايات التخطيط للبرامج وتنفيذها؛ مثل ربط البرنامج الفردي بحياة الطفل، وتصميم الأنشطة التي تنمي القدرة على التفكير، واشتملت الكفاية الثالثة على كفايات التواصل مثل إشراك أولياء الأمور في تقييم أبنائهم، ومساعدة الأسر على الاستفادة من الخدمات التي يقدمها المجتمع، أما الكفاية الرابعة فقد ارتبطت بكفايات التقويم مثل استخدام أدوات تقييم مختلفة، والقدرة على تصحيح وتفسير الاختبارات، وتكونت الكفاية الخامسة من الكفايات المرتبطة بطرق وأساليب التدريس مثل مهارة تحليل المهمة وتطوير برامج تعديل السلوك.

وقدم العثمان (٢٠١٨) تصنيفاً للكفايات المهنية للمعلمين في مجال التربية الخاصة، وهي: كفايات الإعداد والتخطيط للبرامج التربوية، وكفايات تصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها، يليها الكفايات الخاصة بتوعية المجتمع بحقوق المعاقين، وارتبطت الكفاية الرابعة بكفايات تصميم واختيار الوسائل التعليمية، واشتملت الكفاية الخامسة على كفايات إعداد برامج تعديل السلوك، وتناولت الكفاية السادسة كفايات التقويم، وتضمنت الكفاية السابعة كفايات العلاقات الإنسانية. واشتملت الكفايات المهنية التي قدمها القشامي (٢٠٠١) ويجي (٢٠٠٦) على: الكفايات الشخصية، وتتمثل في مجموعة الخبرات والمهارات التي يمتلكها المعلم، وتساعده على تقبل ما يصدر من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، والكفاية الثانية، وارتبطت بكفايات القياس والتشخيص، أما الكفاية الثالثة فارتبطت بكفايات إعداد الخطة التربوية الفردية، واشتملت الكفاية الرابعة على كفايات تنفيذ الخطة التعليمية، وتكونت الكفاية الخامسة من كفايات التواصل مع الأهل والمشاركة الإيجابية معهم.

في حين قسمت ليرنر (Lerner, 2000) كفايات معلم صعوبات التعلم إلى قسمين: تناول القسم الأول الكفايات المهنية، وتضم جميع ما يتعلق بالمهنة من الجوانب الأدائية؛ كالتقييم والتشخيص والتخطيط، بالإضافة إلى معرفة نظريات التعلم، وامتلاك الاستراتيجيات التدريسية المختلفة للرياضيات والقراءة، وغيرها من المواد، وتناول القسم الثاني كفايات التعامل مع الآخرين؛ حيث إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتلقون الخدمات التعليمية في الفصول الخاصة والعامة، وبالتالي فإن دور معلم ذوي صعوبات التعلم ينتقل من الجانب التعليمي إلى دور المعلم المستشار والخبير لمعلم التعليم العام، من أجل ذلك يحتاج المعلم أن يتمتع بالقدرة على الحوار وإبداء وجهات النظر، والقدرة على إقامة علاقات جيدة مع الآخرين؛ كما أنه من الممكن أن يفيد ويستفيد من معلم التعليم العام من خلال تبادل وجهات النظر في نقاط الضعف والقوة لدى التلاميذ، وما هي الاستراتيجيات المناسبة لهم.

وقدم العبدالجبار (١٩٩٨) تصنيفاً للكفايات اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية اشتمل على: الكفايات المعرفية؛ مثل: معرفة نظريات التعلم والوسائل ذات العلاقة بتعليم الصم مثل المعينات السمعية. والكفايات التدريسية؛ مثل: استخدام أساليب تشويقية، وصياغة الأهداف اليومية. وكفايات الخصائص الشخصية؛ مثل: المظهر العام والثقة بالنفس. وكفايات التعامل مع التلاميذ وأولياء أمورهم؛ مثل: تشجيع التلاميذ، ومراعاة الفروق الفردية، والمساهمة في تعديل الاتجاهات السلبية لدى أولياء الأمور. والكفايات الاجتماعية مثل: القدرة على إقامة علاقات جيدة مع المؤسسات ذات العلاقة ومنسوبي المدرسة. وكفايات الوعي المهني؛ مثل: معرفة المسؤوليات النظامية، والمحافظة على سرية المعلومات.

في حين قدم القمش (٢٠٠٧) تصنيفاً للكفايات التعليمية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ قسمها إلى أربع كفايات: اشتملت الكفاية الأولى على كفايات التنظيم؛ مثل: تجهيز البيئة التعليمية المناسبة. والكفاية الثانية تضمنت كفايات إدارة الصف؛ مثل: إثارة الدافعية. واشتملت الكفاية الثالثة على كفايات العرض والتقديم؛ مثل: اختيار النقاط المهمة وتقديمها بشكل منتظم. أما الكفاية الرابعة فاشتملت على كفايات التغذية الراجعة؛ مثل أن يحرص على أن تكون التغذية الراجعة إيجابية.

وتوصلت دراسة (Ismail, et al. 2009) إلى تصنيف ثلاثي للكفايات لدى معلمي غرف المصادر: أولها كفايات التخطيط، تليها كفايات إدارة الصف الدراسي، وفي الأخير كفايات التقويم. وأشارت دراسة الحاج (٢٠١٤) إلى أربع أبعاد لتصنيف الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، ارتبطت الكفاية الأولى بالكفايات الوجدانية، أما الكفاية الثانية فقد اشتملت على الكفايات الأدائية، وتكونت الكفاية الثالثة من الكفايات المعرفية، أما الكفاية الرابعة فقد ارتبطت بالكفايات الإنتاجية.

وقدم السعدي (٢٠١٥) والشميلة (٢٠٠٥) تصنيفاً للكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم معتمدين على معايير مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وشملت المعايير: معيار الأسس العامة، ومعيار تطور المتعلمين وخصائصهم، ومعيار الفروق الفردية في العملية التعليمية، ومعيار الاستراتيجيات التدريسية، ومعيار البيئة التعليمية والتفاعل الاجتماعي، ومعيار اللغة، ومعيار التخطيط للتدريس، ومعيار التقويم، ومعيار الممارسات الأخلاقية والمهنية، وآخر هذه المعايير معيار التعاون.

ورأى العجمي والدوسري (٢٠١٦) أن الكفايات المهنية لمعلمي ذوي الإعاقة العقلية تنقسم إلى كفتين: الأولى كفايات الأسس العامة، وتشمل: معرفة الخصائص والحاجات للتلاميذ، بالإضافة إلى معرفة المصطلحات الأساسية المتعلقة بالإعاقة، والمعرفة بعملية التشخيص والتقويم، وكذلك التشريعات والقوانين، وارتبطت الكفاية الثانية بالكفايات التدريسية والمهنية، ومنها: القدرة على إعداد الدرس، واختيار الأهداف وترتيبها، واستخدام وقت الدرس بفاعلية، واستخدام التقنية، والتعامل مع الفريق المتعدد التخصصات، في حين رأى عامر (٢٠١٧) أنها تقسم إلى خمس كفايات مهنية، وتتمثل في: الكفايات المرتبطة بدور المعلم تجاه التلاميذ المعاقين، والكفايات التنفيذية داخل الصف؛ مثل: توظيف الوسائل المعينة لتحقيق الأهداف، وكفايات استخدام وتوظيف الاستراتيجيات التدريسية، والكفايات المعرفية، والكفايات الشخصية للمعلم مثل: استخدام الحاسوب، والتكيف الاجتماعي مع التلاميذ.

بالنظر إلى التصنيفات السابقة والتقسيمات التي تناولت الكفايات نجد أن هناك اهتماما كبيرا من الباحثين بالكفايات التي يجب أن يتمتع بها معلم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على اختلاف مساراتهم، كما أن الاختلافات في هذه الكفايات ليست اختلافات جوهرية، باستثناء تواصل المعلم مع المجتمع المحلي والمدرسي وأولياء الأمور. إنَّ المعلم الفعال هو الذي يتمتع بالحد الأدنى من هذه الكفايات؛ حيث يتم اشتقاق هذه الكفايات من المهام الرئيسية للمعلم، وهذا يؤكد ما ورد في دليل معلم صعوبات التعلم (٢٠١٥) من أن على معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم العديد من الواجبات، ومنها:

- ١ - المشاركة بعمليات التشخيص والتقويم.
- ٢ - إعداد الخطة التربوية الفردية وتنفيذها.
- ٣ - تبادل المشاورة مع معلم الصف العادي فيما يخص العملية التربوية بشكل عام ومشاكل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص.
- ٤ - مساعدة أولياء الأمور، وإرشادهم إلى الطرق المناسبة في تعليم أبنائهم.
- ٥ - السعي لتطوير قدراته وإمكانياته؛ من خلال المشاركة في الدورات التدريبية وحضور المؤتمرات وورش العمل.

هذا جزء مما ورد من مهام معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولقد سعت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات المهنية التي يجب أن يتمتع بها معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تم تصنيفها إلى ثلاثة مجالات رئيسية؛ هي:

الكفايات المعرفية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

إن مهنة التعليم تستند إلى مجموعة من المعارف والمهارات التي يجب أن يدركها معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ فطبيعة نمو التلاميذ وحاجاتهم وفلسفات التعليم وأهدافه ونظرياته لا بد أن يتقنها معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (المغاربة، ٢٠١٧)، وهذا ما أكدته مجلس الأطفال غير العاديين (٢٠١٢/٢٠٠٩) أنه على معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة أن يدركوا تطور

مجالهم، وأنه يسير وفق نظريات وفلسفات قائمة على الأدلة والسياسات ذات الصلة، كما يجب عليهم أن يعرفوا القضايا التاريخية التي أثرت في هذا المجال.

ورأى عطية (٢٠٠٧) أنه يجب على المعلمين أن يكونوا ملمين بما يحدث من اكتشافات وتطورات في مجالهم، وأكد السعدي (٢٠١٥) أن على معلمي صعوبات التعلم أن يكونوا على معرفة بالقوانين والمبادئ الأخلاقية التي تحكم عملهم، والقدرة على تحديد وتعريف التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، كما لا يجب أن يغفل المعلم عن دور الأسرة في العملية التعليمية، كما أنه من المهم للمعلم أن يكون على معرفة بالأسس التاريخية، وأبرز المساهمين في مجال صعوبات التعلم. إن على معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أن يكون على اطلاع ومعرفة بما يخدم تلاميذه من تشريعات وأنظمة، مثل تعديل أساليب التقويم وتغيير أوقات الامتحانات وفق ما ورد في لائحة تقويم الطلاب الصادرة من وزارة التعليم (٢٠١٧)، كما أنه يقع عليه جزء كبير لتحديد واكتشاف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ فلا بد أن يكون على معرفة تامة بالحالات التي تشابه ذوي صعوبات التعلم في المظهر العام، ولكنها تختلف عنها بالأسباب وطرق التدخل كالتأخر الدراسي.

الكفايات الأدائية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

على الرغم من أهمية الكفايات المعرفية، وأهمية أن يتمتع معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحد الأدنى منها، إلا أن هذه المعارف والمهارات إذا لم تساعد المعلم على أداء المهمات التعليمية المطلوبة منه داخل الصف تصبح قليلة الفائدة، ورأى الخطيب والحديدي (١٩٩٤) أن المهام المطلوبة من معلم التربية الخاصة تتركز في القدرة على: تقييم أداء التلميذ، والتخطيط للبرنامج التربوي الفردي، بالإضافة إلى تنظيم البيئة التعليمية، والقدرة على العمل مع أسرة التلميذ ذوي الإعاقة، كما تعتبر اختيار الوسيلة المناسبة من الكفايات الأدائية التي يجب أن يتمتع بها معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

في حين تؤكد ليرنر (Lerner, 2000) بأنه من الصعوبة تحديد المهام والمسؤوليات الخاصة بمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ نظرا لاختلاف وتطور الأساليب بشكل سريع، وترى أن البداية تكون من: تحديد واختيار التلاميذ الذين يحتاجون لبرامج صعوبات التعلم، والعمل على

تحديد نقاط احتياجاتهم وبناء البرامج التربوية الفردية لهم، والعمل على تنفيذ هذه البرامج مستخدمين العديد من الاستراتيجيات التدريسية؛ كالتدريس المباشر وغير المباشر، واستخدام التقنيات والطرق الحديثة في التعليم، كما أنه يجب على المعلمين أن يساعدوا هؤلاء التلاميذ على إكسابهم الثقة بأنفسهم، والتغلب على الصعوبات التي يواجهونها.

الكفايات التواصلية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

يقصد بهذه الكفايات قدرة معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على التواصل وتكوين علاقات إيجابية مع المجتمع المحيط به؛ من أولياء أمور، أو المحيط المدرسي من معلمين وإداريين، أو التلاميذ أنفسهم؛ حيث لا تقل هذه الكفايات عن الكفايات السابقة من حيث أهميتها.

ولقد أكد ذلك مجلس الأطفال غير العاديين (٢٠١٢/٢٠٠٩)؛ حيث أشار إلى أن أحد المعايير التي يجب أن يكون معلم التربية الخاصة ملماً بها: التعاون مع الأهل والمجتمع المحيط به، بما يضمن أن يتمتع التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة بكامل حقوقهم، كما يجب على المعلمين أن يكونوا مدافعين عن حقوقهم، ومصدراً لزملائهم لمعرفة التشريعات التي تخدم تلاميذهم، وأن يستخدموا هذا التواصل في تيسير الانتقالات الناجحة لهم.

كما تتضمن هذه الكفايات تقديم النصائح والاستشارات للأسرة والعمل على إشراك الأسرة في تصميم الخطة التربوية للتلميذ، والتأكيد على أهمية دورهم في ذلك، وأهمية دورهم في اختيار الطرق المناسبة لتعليم ابنهم، وطرق التدريس المشترك، وتضمن هذه الكفايات المحافظة على سرية المعلومات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وخصوصياتهم، كما أن العمل على لقاءات مشتركة بين الأسرة والمختصين ببرامج صعوبات التعلم يعزز العلاقة بينهم بما ينعكس على تطور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (السعدي، ٢٠١٥).

وبما أن التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يتلقون تعليمهم بشكل أكبر في الفصل العادي؛ فإن التواصل مع المعلم للتحقق من مستوى أداء التلاميذ وقدرتهم على تعميم ما تعلموه، بالإضافة إلى مساعدة المعلم في الصف العادي على استخدام أفضل الطرق والأساليب للتعامل معهم تتطلب كفايات تواصلية تساعد على ذلك. ورأى أبو نيان (٢٠٠٧) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

يتلقون الخدمات التعليمية بطريقتين مباشرة وغير مباشرة، ففي الطريق المباشرة يتلقون الخدمة من المتخصصين في مجال صعوبات التعلم، وفي الطريقة غير المباشرة يتلقون تعليمهم من معلم الصف العادي بعد التواصل وتقديم المشورة من معلم صعوبات التعلم.

المحور الثالث: التفاعل الاجتماعي

الإنسان كائن اجتماعي بطبعه، يألف ويؤلف فلا يمكن للإنسان أن يعيش وحيداً منفرداً، فالضعف الإنساني يحتم عليه أن يكون متعاوناً ومتفاعلاً ومتصلاً مع الآخرين؛ بحيث يستطيع أن يعيش حياة كريمة ويتبادل المنافع مع بني جنسه، ولا بد أن يحكم هذه التفاعلات الاجتماعية والاتصالات عدداً من الضوابط التي توضح للفرد ما له وما عليه، وتختلف هذه الضوابط والتشريعات باختلاف المجتمعات والأفراد والديانات، ويعتبر الاستقرار من أهم الأمور التي تظهر التفاعلات الاجتماعية بين البشر (ابن خلدون، ٢٠٠٤).

ويساهم التفاعل الاجتماعي في إكساب السلوكيات والعمل على تعليم الأفراد أمور حياتهم، فمن خلال التفاعل الاجتماعي يتم تعلم اللغة المحلية الدارجة في المجتمع، ويتم من خلاله إكساب العادات والتقاليد المناسبة للمجتمع، وتعمل التفاعلات الاجتماعية بين أفراد المجتمع على ظهور كل فرد بشخصيته المميزة؛ فهذا قيادي، وذاك عدواني، والآخر مفكر، وغيرها، وتنوع التفاعلات الاجتماعية في المجتمع؛ فمنها ما هو إيجابي يتم من خلالها التعاون والمساعدة، ومنها ما هو سلبي يظهر فيه الخصام والنزاع (سعدالله، ٢٠٠٩).

وتعد المدرسة من المؤسسات التي تسعى إلى تحقيق التفاعل والتكيف الاجتماعي بين أفراد المجتمع، من خلال العمل على تحقيق بيئة مناسبة للتلاميذ يتم من خلالها تبادل المنافع وتكوين العلاقات فيما بينهم، والعمل على تخفيف الفروقات والاختلافات بين أطياف المجتمع؛ فالمدرسة تضم جميع التلاميذ سواء كانوا من أسر غنية أو فقيرة، أو كانوا تلاميذ عاديين أو من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتسعى إلى إكسابهم مهارات عديدة من أبرزها مهارات التفاعل الاجتماعي (زيادة وآخرون، ٢٠١٣).

ويعاني التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة من ضعف في التفاعل الاجتماعي والمهارات الاجتماعية بشكل عام، ولا بد أن يتم أخذ ذلك بعين الاعتبار عند الرغبة في دمجهم مع زملائهم في التعليم العام، فمجرد الدمج لا يعني تجاوز المشكلات الاجتماعية، بل من المحتمل أن يتم اكتساب سلوكيات سلبية من باقي التلاميذ، وعلى ذلك يقع عبء كبير على المعلمين في تدعيم السلوكيات الاجتماعية المرغوبة، والعمل على التنشئة الاجتماعية الإيجابية لجميع التلاميذ داخل الصف الدراسي (Farmer, et al. 1996).

مفهوم التفاعل الاجتماعي

يعتبر التفاعل الاجتماعي نوعاً من ردة الفعل يبدأ من ولادة الطفل؛ فتجد أن الأطفال يقومون بإخراج أصوات أو حركات يتبعها ردة فعل من الأم، فأحياناً تجدها تحمله، ومرة أخرى تطعمه، ويعتبر العالم جورج ميد أول من تكلم عن التفاعل الاجتماعي في علم النفس الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي عملية معقدة ومنظمة (الأشول، ١٩٧٩). ولقد اختلفت التعريفات التي تناولت التفاعل الاجتماعي بسبب اختلاف خلفيات الباحثين النظرية، وما هي الفئة التي يستهدفها بالتعريف، فيرى بيلز أن التفاعل الاجتماعي هو ما يكون بشكل ظاهر وداخل الجماعة (مرعي وبلقيس، ١٩٨٢). وقدم الأشول (١٩٧٩) تعريفاً للتفاعل الاجتماعي ذكر بأنه "نوع من العلاقة بين شخصية أو أكثر؛ حيث نجد أن السلوك يتأثر ويتعدل بسلوك الآخر" (ص. ٦٩).

في حين رأى السيد وعبدالرحمن (١٩٩٩) أن التفاعل الاجتماعي "تأثير متبادل بين فردين؛ بحيث يؤثر كل منهما في الآخر، وتصبح بذلك استجابة أحدهما مثيراً للآخر، ويتوالى التبادل بين المثير والاستجابة إلى أن ينتهي التفاعل القائم بينهما" (ص. ١٤٧).

وتوصل جليسون (٢٠٠٠) كما ورد في محمد وفرحات (٢٠٠١) إلى تعريف للتفاعل الاجتماعي بأنه "المهارة التي يبدوها الطفل في التعبير عن ذاته للآخرين، والإقبال عليهم والاتصال بهم، والتواصل معهم، ومشاركته الأنشطة الاجتماعية المختلفة والانشغال بهم، وإقامة صداقات معهم، واستخدام الإشارات الاجتماعية للتواصل معهم، ومراعاة قواعد الذوق الاجتماعي العام في التعامل معهم" (ص. ٨١).

وقدم عبدالمهادي (٢٠٠١) تعريفاً للفاعل الاجتماعي ذكر فيه أنه "عملية اجتماعية مستمرة أقطابها الأفراد، وأدواتها الرئيسية هي المعاني والمفاهيم" (ص.١٦١).
وعرف كلٌّ من محمد وفرحات (٢٠٠١) التفاعل الاجتماعي بأنه "عملية مشاركة بين الأطفال من خلال مواقف الحياة اليومية تفيد في إقامة علاقات مع الآخرين في محيط المجال النفسي" (ص.٨١).

في حين عرف زهران (٢٠٠٣) التفاعل الاجتماعي بأنه "كل ما يحدث عندما يتصل فرد أو أكثر (وليس بالضرورة اتصالاً مادياً)، ويحدث نتيجة لذلك تعديل السلوك" (ص.٢٤٩).
وعرّف ناصر (٢٠٠٤) التفاعل الاجتماعي بأنه "التقاء سلوك شخص مع شخص آخر أو مجموعة أشخاص في عملية متبادلة تجعل كلاهما معتمداً على سلوك الآخر، أي يكون سلوك كل منهما استجابة لسلوك الآخر ومنبها لهذا السلوك في نفس الوقت" (ص.١٢٨).
وعرفنا السرسبي وعبدالمقصود (٢٠٠٢) التفاعل الاجتماعي بأنه "العملية التي يمكن أن يؤثر بها الأفراد بعضهم على بعض؛ من خلال التبادل المشترك للأفكار والمشاعر وردود الفعل بما يؤدي إلى تغيير السلوك وإشباع الرغبات، والوصول إلى الأهداف المرغوبة" (ص.٤٥).
وعرف البادي (٢٠٠٦) التفاعل الاجتماعي بأنه "كل ما يحدث بين الأفراد والجماعات من تأثيرات متبادلة ومشاركة خلال محاولتهم تحقيق أهداف فردية أو جماعية" (ص.٣٩).
في حين ترى استيتية وسرحان (٢٠١٢) أن التفاعل الاجتماعي عملية "تحدث بين الفرد والآخرين وبين الآخرين والفرد معناها في الحقيقة أن ما يلاحظه الشخص ويقوم بعمله في المواقف الاجتماعية هو في الوقت نفسه استجابة لما يلاحظه الآخرون، وقاموا به، وهذا التفاعل وما ينتج عنه من تعلم سلوك معين يعني التربية" (ص.٢٤٣).

من خلال الاطلاع على هذه التعريفات نجد أن معظمها أشار إلى أن التفاعل الاجتماعي لا يحدث من طرف واحد، بل لا بد من طرفين من خلال موقف اجتماعي، ويمكن استخلاص ما يلي من التعريفات السابقة:

١- إن التفاعل الاجتماعي يحدث لدى جميع أفراد المجتمع.

٢- إن التأثير في التفاعل الاجتماعي متبادل، وإن العلاقة بين الأفراد في عملية التفاعل تكون ما بين مثير واستجابة، وإنه يصدر من شخص أو مجموعة.

٣- إن الاهتمام بالذوق العام يعتبر من ضمن عمليات التفاعل التي يسعى الفرد لتحقيقها.

٤- إن التفاعل الاجتماعي قد يكون غير مادي.

٥- التفاعل الاجتماعي قائم على إشباع الحاجات وتحقيق الرغبات.

وللتفاعل الاجتماعي شروط لا يقوم إلا من خلالها؛ فيرى مرعي وبلقيس (١٩٨٢) أن للتفاعل الاجتماعي أربعة شروط: الشرط الأول أن تكون هذه التفاعلات المتبادلة؛ بمعنى أن يكون هناك فعل وردة فعل، والعكس صحيح من الأشخاص الذين يشكلون هذا التفاعل، في حين تناول الشرط الثاني وجود الموقف الاجتماعي بعناصره التي تمثل أركان التفاعل، ويتكون الموقف الاجتماعي من الأفراد المتفاعلين والعناصر المادية، بالإضافة إلى المكان والزمان، في حين يعتبر التعزيز الذي يعمل على إشباع حاجات الأطراف المتفاعلة الشرط الثالث في عملية التفاعل، في حين يرتبط الشرط الرابع بالالتزام بالسلوكيات المناسبة وخصائص الأفراد المتفاعلين التي تعتبر من أهم شروط التفاعل الاجتماعي.

ويعتبر الاتصال بشكليه المادي من خلال الإيماءات الجسدية أو الرمزي من خلال اللغة والتخاطب من شروط التفاعل الاجتماعي، بالإضافة إلى التكيف، ويقصد بذلك أن يكون الأفراد المتفاعلون على قدر من التوافق في الخصائص والحاجات. والاستمرارية ومعنى ذلك أن يستمر التفاعل والموقف الاجتماعي بين الأفراد مدة من الزمن. وتعتبر المواجهة من شروط التفاعل الاجتماعي، ويقصد بذلك أن يكون التفاعل الاجتماعي بين الأفراد وجها لوجه (علي، ٢٠١٨)، وهذا ما يخالفه بعض الباحثين فبعضهم رأى التفاعل من الممكن أن يحدث عن طريق وسائل الإعلام وأجهزة الاتصال الحديثة.

بينما ذكر كل من ناصر واستيتية (١٩٨٤) أن للتفاعل الاجتماعي شرطين أساسيين: الأول الاتصال الاجتماعي، وهو المرحلة الأولى للتفاعل، ويتم ذلك من خلال اقتراب الشخص من الآخر مباشرة، أو عن طريق التقنيات المتعددة، بينما يعتبر الشرط الثاني للتفاعل هو التواصل، ويقصد بذلك أن يكون هناك مثير واستجابة وفعل وردة فعل، واستمرارية بين الأطراف المشاركين في التفاعل.

من خلال الاطلاع على ما سبق ذكره من تعاريف وشروط للتفاعل الاجتماعي يمكن اعتبار الاتصال أو التواصل أهم شروط التفاعل الاجتماعي؛ سواء كان هذا الاتصال بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال وسائل الاتصال الحديثة.

ثاني الشروط التي تضمن تحقيق التفاعل الاجتماعي أن يكون مبنياً على تحقيق غاية أو هدف أو إشباع رغبات؛ فلا يمكن أن يحدث تفاعل بأي شكل من أشكاله دون أن يكون ذا مغزى وهدف؛ سواء كانت هذه الغايات أو الأهداف حسنة، أو غير ذلك.

ويظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مشاكل في أحد أهم شروط التفاعل الاجتماعي؛ فهم يجدون صعوبات في التواصل اللفظي وغير اللفظي (Bryan,1978; Kavale & Forness, 1996)، بالإضافة إلى عدم قدرتهم على فهم وتفسير الإيماءات والإشارات الرمزية التي بدورها تؤثر على طرق تفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين؛ مما يؤدي إلى فقدانهم للعلاقات مع الآخرين وإلى العداء مع الأقران (Wenz-Gross & Siperstein, 1997).

أهمية التفاعل الاجتماعي

يعتبر التفاعل الاجتماعي أحد أهم العمليات الاجتماعية التي تتم بين أفراد المجتمع، فنجد أن الكبير والصغير والمتعلم والجاهل، وجميع أطراف المجتمع يحدث بينهم تفاعل اجتماعي لتحقيق أهداف متعددة، ويؤكد مرعي وبلقيس (١٩٨٢) أن التفاعل الاجتماعي من الشروط الأساسية للتنشئة الاجتماعية؛ فمن خلال التفاعل الاجتماعي يكتسب أفراد المجتمع القيم والاتجاهات الإيجابية كما يتعلمون من التفاعل الاجتماعي طرق تنظيم العلاقات الاجتماعية كاحترام الكبير.

كما تظهر أهمية التفاعل الاجتماعي في كونه أحد الشروط الرئيسية لتكوين الجماعات، والأساس في العلاقات الاجتماعية؛ فهي تقوم على التفاعل بين الأفراد، ويساعد التفاعل الاجتماعي في تكوين الخبرات؛ فالتفاعل الاجتماعي قائم على التأثير المتبادل، مما يساعد على اكتساب طرفي التفاعل خبرات مختلفة، وبما أن الإنسان يأنس ويسعد بمن حوله؛ فالتفاعل الاجتماعي يساعد الإنسان على العيش بصحة نفسية جيدة خالية من الاضطرابات، ونظراً للتوجهات الحديثة في التعليم

فإن التفاعل الاجتماعي يعتبر من الركائز الأساسية في التعليم من خلال تفاعل المعلم والتلميذ والبيئة الصفية بشكل كامل (طوسون، ٢٠١٠).

مما سبق اتضح لنا أن الإنسان يصعب عليه أن يعيش حياة سوية مطمئنة، ويحقق الأهداف التي يسعى لها، ويكتسب السلوكيات والقيم الجيدة وهو يعيش لوحده دون أن يتفاعل مع بقية أفراد مجتمعه؛ فالتفاعل الاجتماعي يعتبر من الأمور الأساسية في حياة الأفراد لمساعدتهم على تطوير ذواتهم واكتساب المزيد من الخبرات.

أسس التفاعل الاجتماعي

مما لا شك فيه أن أي شيء في هذه الحياة يقوم على أسس ومبادئ تحكمه، ومن أهم الأسس التي يقوم عليها التفاعل الاجتماعي: الاتصال، والتوقع، وإدراك الدور، والتفاعل الرمزي (الأشول، ١٩٧٩)، وأضاف أبو جادو (٢٠١٣) وأبو مغلي وآخرون (٢٠٠٢) التقييم كأحد الأسس الرئيسية للتفاعل الاجتماعي، وسيتم توضيح هذه الأسس فيما يلي:

الاتصال في التفاعل الاجتماعي

يعدّ الاتصال أحد أبرز الأسس في التفاعل الاجتماعي فلا يمكن أن يتم التفاعل الاجتماعي بين الأفراد دون أن يحدث اتصال بينهم (أبو جادو، ٢٠١٣)، ولا يتوقف الاتصال عند اعتباره نشاطاً إنسانياً، بل يعتبر الاتصال عملية اجتماعية، ويتم الاتصال من خلال اللغة ومن خلال الأفعال المتعددة؛ كالإشارات والإيماءات، ويعتبر الاتصال عملية متبادلة بين طرفي الاتصال من أجل الوصول إلى تفاهم حول الأمر الذي تم الاتصال بشأنه (كفاي وآخرون، ٢٠٠٣).

التوقع في التفاعل الاجتماعي

يعرف التوقع بأنه الاتجاه العقلي والاستعداد للاستجابة لمنبه ما (جلال، ١٩٨٤)، وللتوقع دور مهم بالتفاعل الاجتماعي، فمن خلال توقع ردة الفعل يتصرف الفرد وفقاً لذلك؛ فالمعلم يتوقع الاستجابة من التلميذ عند طرح السؤال، وكذلك الأب يتوقع الرد المباشر من الابن بعد الطلب،

ويؤثر بالتوقع المكانة والمنزلة الاجتماعية أو الوظيفية التي يشغلها أحد طرفي التفاعل (أبو جادو، ٢٠١٣؛ أبو مغلي وآخرون، ٢٠٠٢).

إدراك الدور في التفاعل الاجتماعي

لكل فرد دور يقوم به، وقد تختلف هذه الأدوار بين موقف وآخر، وقد يعيش الفرد دورين مختلفين في نفس الوقت (أبو جادو، ٢٠١٣)، ويعرف إدراك الدور بأنه قدرة الإنسان على وضع نفسه مكان الآخرين، والعمل على رؤية الموضوع من أكثر من زاوية وجانب (محمد، ١٩٩١) ويرتبط أداء الدور ارتباطاً وثيقاً في التوقع لردة الفعل لدى الآخرين؛ فالأشخاص الذين يتمتعون ببعد نظر وقدرة على حساب الأمور بشكل صحيح يستطيعون أن يقوموا بالدور المناسب للموقف الذي هو فيه (الأشول، ١٩٧٩).

التفاعل الرمزي في التفاعل الاجتماعي

اختلفت المسميات لهذا الأساس من التفاعل الاجتماعي؛ فمن الباحثين من سَمَّاهُ التفاعل الرمزي، ومنهم من أطلق عليه دلالة الترميز أو الترميز الهادف، ويقصد بهذا الأمر التعبير عن المشاعر والرغبات عن طريق حركات وتعبيرات حركية؛ مثل الابتسامة، أو رفع اليدين، أو غيرها من الحركات والصفات (أبو جادو، ٢٠١٣؛ أبو مغلي وآخرون، ٢٠٠٢؛ الأشول، ١٩٧٩).

التقييم في التفاعل الاجتماعي

في هذا الأساس يقوم الفرد بعمل تقييم لسلوكه وسلوك الآخرين، ونوع العلاقة التي ربطت بعضهم مع بعض؛ من خلال التفاعلات التي حصلت بينهم وردات الفعل التي تبعثها، بالإضافة إلى الدوافع التي أظهرت هذه الأفعال (أبو مغلي وآخرون، ٢٠٠٢).

ويظهر العجز لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال العجز في الأداء أو العجز في المهارات، أو العجز عن ضبط السلوك؛ حيث يشير العجز في الأداء لوجود المهارة لكن لا يوجد هناك دافع للقيام بها، أو عدم وجود سبب للقيام بها، في حين يقصد بالعجز في المهارات افتقاد التلميذ للمهارة، في حين يقصد بالعجز عن ضبط السلوك إظهار سلوكيات سلبية جريشام (Gresham, 1981) شوماكر وهازل (Schumaker & Hazel, 1984).

ويشير شوماكر وهازل (Schumaker & Hazel, 1984) إلى أن الاهتمام بالمهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أمر في غاية الأهمية، وأن هناك ثلاث مهارات اجتماعية يجب أن يتم تعليمها للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ وتمثلت هذه المهارات في مهارة اختيار السلوكيات المقبولة، بالإضافة إلى مهارة التمييز الاجتماعي من خلال معرفة التعبيرات الوجهية، ومهارة أخذ الدور، وغيرها.

ويتم التفاعل الاجتماعي من خلال نوعين من الوسائط: الأول الوسائط اللفظية، ويقصد بها الكلام المسموع المفهوم، ويدخل في ذلك السؤال وإعطاء المعلومات والنقاش والمدح والذم وغيرها، ويؤثر على هذا الوسيط نبرة الصوت المستخدمة، وطريقة الكلام سواء كان سريعاً أم بطيئاً (مرعي وبلقيس، ١٩٨٢). أما النوع الثاني من الوسائط فهو: الوسائط غير اللفظية وفيها يتم استخدام التعبيرات الوجهية والإيماءات والإشارات لتحقيق التفاعل بمعنى أشمل كل ما يتم التفاعل من خلاله بغير اللغة اللفظية، سواء كان مثيراً أو استجابة لعملية التفاعل، ومن أمثلتها: المصافحة والإشارة باليد وحركات الأعين، كما تعتبر الروائح والألوان وطريقة الوقوف والجلوس من ضمن وسائط التفاعل الاجتماعي غير اللفظية (علي، ٢٠١٨).

اتضح مما سبق أن هذه الأسس والوسائط مهمة وميسرة لعملية التفاعل الاجتماعي بين أفراد المجتمع بكافة أطيافه، إلا أنه لا بد من التنبيه إلى أن هذه الوسائط والأسس تختلف من بيئة لأخرى، ومن مجتمع لآخر، فما يصلح في مجتمع قد لا يصلح للمجتمع الآخر، وما ينطبق على بعض التفاعلات الاجتماعية مع الأبناء قد لا تنطبق على مجتمعات أخرى.

عمليات التفاعل الاجتماعي

تختلف العمليات التي تمثل التفاعل الاجتماعي بين أفراد المجتمع؛ فمنها ما يعمل على تقوية العلاقات وتعزيزها، ومنها ما يؤثر على هذه العلاقة، وربما تصل إلى انقطاعها، وثمة عمليات بين هاتين العمليتين؛ فيتم من خلالها التفاعل المحدود مثل العلاقات التفاعلية التي يحكمها نظام العمل، ولقد أشار (Perlmutter, et al. 1983) إلى أن هناك العديد من الدراسات توصلت إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم الأكثر عدوانية، ويفتقرون إلى الانضباط الذاتي والقدرة على قبول المسؤولية، كما أنهم يعتبرون الأقل تعاوناً والأقل قدرة على التعامل مع الظروف الجديدة، والأقل في القبول الاجتماعي والأقل لباقة من باقي زملائهم، وتوصلت بعض الدراسات إلى انخفاض التسامح لدى هؤلاء التلاميذ، كما أنهم أكثر سلبية من باقي التلاميذ.

ولقد وردت تصنيفات كثيرة لعمليات التفاعل؛ من أبرزها: ما ذكره وحيد (٢٠٠١) الذي قسّم عمليات التفاعل إلى قسمين: حسب أثرها في الروابط الاجتماعية، والقسم الثاني حسب الهدف من التفاعل، في حين صنّف ناصر (٢٠٠٤) العمليات الاجتماعية إلى ثلاثة أقسام هي: العمليات الاجتماعية المجمعة، والعمليات الاجتماعية الهلامية، والعمليات الاجتماعية المفارقة، ولقد ذكر الرشدان (٢٠٠٨) أن التصنيفات للعمليات الاجتماعية اختلفت بين الباحثين؛ فمنهم من اعتمد التصنيفات الجزئية كروس الذي حدّدها بأنها: التعاون والصراع والتنشئة الاجتماعية والتدرج الاجتماعي، والتمثل والاندماج والتباعد والتفرد في حين هناك باحثين آخرون اعتمدوا على التصنيفات العريضة؛ مثل يونج الذي قسم العمليات الاجتماعية إلى قسمين: تعارض وتعاون، وقد أكد أن هناك العديد من الباحثين اعتمدوا على تصنيفين للعمليات الاجتماعية: إما عمليات مجمعة وبنائية أو عمليات هدامة وسلبية. ورأى عبد السميع (٢٠٠٩) أن تقسيم العمليات الاجتماعية إلى قسمين "هدام وبناء" فيه شيء من عدم الإنصاف؛ فبعض العمليات من الممكن أن تكون في بعض المرات هدامة، وفي أحيان أخرى بنائية؛ فمثلاً المنافسة في أحياناً تعمل على تقوية العلاقة، وفي أحيان أخرى قد تكون منهية للعلاقة، كما أن الموقف الاجتماعي الواحد قد يحتوي على أكثر من عملية اجتماعية فقد يحتوي على تعاون وتنافس وصراع ويصعب التفريق بينهما.

وسيتّم الحديث عن بعض هذه العمليات التي تنطبق على التلاميذ في التعليم العام وذوي صعوبات التعلم:

التعاون في التفاعل الاجتماعي

يعتبر التعاون من أقدم العمليات الاجتماعية فهو موجود منذ وجود الإنسان على هذه الأرض، وهو أحد مظاهر التفاعل الاجتماعي، ويعمل التعاون على استقرار المجتمع وتحقيق رغبات أفرادهِ، وينقسم التعاون إلى قسمين: اختياري بحيث يقوم الشخص باختيار المجموعة التي يرغب في البقاء معها، وإجباري من خلال المجتمع الذي ولد ونشأ فيه هذا الفرد (ناصر، ٢٠٠٤).

ويتميز التعاون عن باقي العمليات الاجتماعية بأنه لا يتم من خلال طريقة فردية، بل لا بد من وجود عدد من الأشخاص ليتم هذا التعاون. ورأى (نيسبت) أن التعاون يظهر من خلال أنماط متعددة؛ فهناك تعاون تلقائي مثل مساعدة الجار لجاره في حمل الأمتعة، وهناك تعاون تقليدي ويعتبر امتداداً للتعاون التلقائي، وهناك التعاون الموجه الذي ظهر في المجتمعات الحديثة، ويقصد به أن يتم توجيه الناس من قبل شخص صاحب سلطة للقيام ببعض الأمور، والنمط الرابع وهو التعاون التعاقدية، وهو أن يقوم عدد من الأفراد بالقيام بنفس المهمة على أيام مختلفة مثل أن يقوم أحد سكان القرية وفق اتفاق مسبق بينهم بالذهاب لإحضار الماء أو للقيام بتنظيف المسجد؛ كل فرد في اليوم الذي تم تحديده له (الرشدان، ٢٠٠٨).

ويقوم التعاون على مبدأ التكامل بين أفراد المجتمع، وفي المجتمع تتنوع القدرات والرغبات والإمكانات؛ فيقوم كل فرد بما يستطيع من أجل الوصول إلى الهدف المشترك الذي يربط هذا المجتمع ببعضه، وغالباً ما يكون سبب هذا التعاون عدم قدرة الفرد على القيام بمتطلبات الحياة لوحده، ويظهر التعاون ابتداءً في الأسرة الصغيرة، ثم يمتد إلى باقي المجتمع بكافة أفرادهِ (مرعي وبلقيس، ١٩٨٢).

التنافس في التفاعل الاجتماعي

تشير المنافسة إلى الرغبة في التميز والانفراد بالأفضلية؛ فمن خلال المنافسة يسعى الأفراد أو المجتمعات إلى الفوز سواء المعنوي أو الحسي بالمناصب أو الجوائز، وتعمل المنافسة على تحفيز طرفي التنافس لبذل أقصى مجهود من أجل الوصول إلى الغاية والهدف الذين يسعون له، وتعتبر المنافسة من العمليات الاجتماعية الإيجابية؛ إذا كانت من أجل إحراز تقدم وتطور للمجتمع، وقد تصبح المنافسة من العمليات الاجتماعية السلبية؛ إذا ارتبطت بمحاولة الاستئثار بالمنافع (ناصر، ٢٠٠٤). وهناك أسس عامة للمنافسة؛ من أبرزها أنها عملية مستمرة ودائمة، وقد لا تكون واضحة للأطراف المتنافسين، كما أن المنافسة تقل أو تختفي على الأشياء المتوفرة بكثرة، وتختلف أهدافها ودوافعها من فرد لآخر، ومن مجتمع لآخر، كما أن التنافس بين الجماعات يقل ضررا عن التنافس بين الأفراد، وأنه غالبا ما يسبق عملية المنافسة دراسة وتحليل لسلوك الشخص المنافس (مرعي وبلقيس، ١٩٨٢). وهناك أسس عامة للمنافسة؛ من أبرزها أنها عملية مستمرة ودائمة، وقد لا تكون واضحة للأطراف المتنافسين، كما أن المنافسة تقل أو تختفي على الأشياء المتوفرة بكثرة، وتختلف أهدافها ودوافعها من فرد لآخر، ومن مجتمع لآخر، كما أن التنافس بين الجماعات يقل ضررا عن التنافس بين الأفراد، وأنه غالبا ما يسبق عملية المنافسة دراسة وتحليل لسلوك الشخص المنافس (مرعي وبلقيس، ١٩٨٢).

وتتميز المنافسة الفردية بأنها تعمل على تجويد وتحسين المنتجات التي يتم التنافس عليها، كما أن المنافسة تحكمها قوانين ومبادئ يجب أن يسير عليها الأطراف المتنافسة، وتتميز المنافسة في وجود طرف واحد فائز في الأمر المتنافس عليه؛ فهي تعمل على تصنيف وترتيب الأفراد المشاركين فيها (الغزوي وآخرون، ١٩٩٢).

ورأى ناصر (٢٠٠٤) أن الأصل في المنافسة أنها تعمل على المحافظة على الود والعلاقة الجيدة بين أطراف المنافسة، كما أن استخدامها في العملية التعليمية والتربوية يعود بنتيجة إيجابية؛ متى ما كان المعلم حذرا في استخدامها، ويفضل أن يتم استخدام المنافسة الجماعية والبعد عن المنافسة الفردية في المدرسة، وذلك من أجل تلافي تكرار الخسارة الفردية على شخص بشكل مستمر مما يؤدي إلى بعض المشاكل لذلك الفرد.

ويعد التنافس شكلاً من أشكال الكفاح الاجتماعي يحكمها وجود العرض والطلب، ويؤكد هاملتون أن الشرط الأساسي للتنافس وجود جماعة لا حدود لمطالبها، مع وجود عالم عنيد وموارد غير كافية، فمثلاً عندما يزيد خريجو كلية التربية عن الوظائف المخصصة لهم يصبح التنافس قائماً على أشده فيما بينهم من أجل الحصول على الوظيفة (جلال، ١٩٨٤).

ورأى الكندري (٢٠١٢) أن هناك أربعة عوامل تؤثر على السلوك التنافسي؛ أولها: العمر؛ حيث أكدت الدراسات أنه كلما تقدم العمر زاد التنافس، وأوضحت الدراسات أن التنافس لا يظهر عند الأطفال حتى سن الخامسة. أما ثاني العوامل التي تؤثر على التنافس فهو النوع؛ حيث أكد سترونق أن الأطفال الذكور يتفوقون على البنات في التنافس عند وجود حافز؛ إلا أنه لا توجد أدلة تجريبية على ذلك، وتؤثر الثقافة على التنافس بين أفراد المجتمع، فيما تعتبر السمات الشخصية للفرد من أهم الأمور التي تؤثر على التنافس بين أفراد المجتمع.

الصراع في التفاعل الاجتماعي

يحدث الصراع عندما يجد الفرد نفسه بين رغبتين لا يمكن أن يعملهما معاً؛ فالتلميذ يقع في صراع بين أن يلعب أو يذاكر، والمعلم يقع في صراع في أن يرضي تلاميذه من خلال السماح لهم باللعب أو إعطائهم درساً جديداً، وتتركز المشكلة في الصراع أن الرغبتين لهما حوافز ومرغبات، وبهما مشاكل وسلبيات متقاربة، ويمكن أن يعرف الصراع بأنه "حالة يمر بها الفرد حينما لا يستطيع إرضاء دافعين معاً، ويكون كل منهما قائماً بذاته، أو لوجود أكثر من سبيل لتحقيق هدف واحد" (بني جابر، ٢٠١٥، ص. ١٤٥) في حين عرف الرشدان (٢٠٠٨) الصراع بأنه "حالة اجتماعية تنشأ بين طرفين يوجد بينهما تعارض في المصالح والأهداف" (ص. ١٨٥).

فالصراع موجود لدى جميع فئات المجتمع في محيط العمل، كما يوجد الصراع بين أفراد الأسرة والحي الواحد، وعلى الرغم من كون الصراع بحد ذاته أمراً سلبياً إلا أنه في حال الصراعات الجماعية من الممكن أن يحدث تعاوناً وتماسكاً بين أفراد المجتمع (الغزوي وآخرون، ١٩٩٢).

ويعد الصراع أكثر عمليات التفاعل الاجتماعي ظهوراً، ومن أنواعه: الصراع على المصالح المتشابهة، والصراع بين الاتجاهات غير المتشابهة، والصراع بين المصالح المشتركة (وحيد، ٢٠٠١)، في حين رأى بني جابر (٢٠١٥) أن أنواع الصراع تنقسم إلى قسمين: الأول الصراع مع الذات الداخلي، ويتمثل في صراع الإقدام، وصراع الإحجام، وصراع الإقدام والإحجام، والرابع صراع الإقبال والإحجام المزدوج، أما النوع الثاني من الصراع فهو الصراع بين الأفراد والجماعات، ويحدث ذلك عندما تتعارض الرغبات والمقاصد والوسائل بين طرفي الصراع.

ويظهر الصراع بشكل شعوري ومدرك، وقد يكون من غير شعور، ويعمل على وجود اضطرابات وقلق، وتشتت عن العمل وانفعال، وكآبة لدى الفرد الذي يعاني من هذا الصراع، ويجب على الفرد للحد والتخفيف من أثر هذه المشاكل الابتعاد عن المواقف والأشخاص الذين يسببون له هذا الصراع، كما أن الحيل الدفاعية كالإسقاط والتقمص تعمل على التخفيف من الصراع والحد من خطورته (مرعي وبلقيس، ١٩٨٢)، ومن سلبيات الصراع تفكك المجتمع الكلي، في حال وصل الصراع إلى الحروب؛ فقد تكون هناك أضرار في البنى التحتية وقتل وتدمير وتشريد، بالإضافة إلى استثثار الطرف المنتصر بالصراع بالسيادة والأمر والنهي (الشناوي وآخرون، ٢٠٠١).

المواءمة أو التكيف في التفاعل الاجتماعي

تعتبر المواءمة رابع العمليات الاجتماعية، وقد يختلف هذا المصطلح بين الباحثين؛ فمنهم من يطلق عليها المواءمة أو التمثل أو التكيف، ويعرفها مرعي وبلقيس (١٩٨٢) بأنها العلمية التي ينتهي بها الصراع؛ إما بسبب الوصول لاتفاق بين الطرفين، أو لتغلب أحدهما على الآخر وإلزامه بشروطه. وتقوم هذه العلمية على البحث عن نقاط الالتقاء والتوافق بين أفراد المجتمع، ولمؤسسات التنشئة الاجتماعية كالمدرسة والمسجد دور كبير في ذلك، وتتم هذه العلمية من خلال:

أ- المهادنة: ويقصد بها إيقاف الصراع دون الوصول لحل موضوع الخلاف.

ب- التوفيق: وفي هذه العملية يقوم أحد طرفي الصراع بالتنازل عن بعض المطالب والشروط، وقد يكون التنازل من كل الطرفين.

ت- التحكيم: وهو القيام بالبحث عن طرف ثالث محايد من أجل الحكم فيما بينهم.

ث- التسامح: ويقصد به إيقاف الصراع أو موضوع الخلاف بين الطرفين دون أن يتم تغلب أحدهما على الآخر (الشناوي وآخرون، ٢٠٠١).

وتدور عمليات التفاعل الاجتماعي بشكل عام من خلال هذه العمليات الأربع، ويوجد من الباحثين من زاد عن هذه العمليات إلا أنها في الغالب لا تخرج عن محيط هذه الأربع، والأصل أن تبدأ عمليات التفاعل الاجتماعي بالتعاون، ثم المنافسة فالصراع، وأخيرا المواءمة، وقد يثبت التفاعل الاجتماعي عند أحد هذه العمليات.

ويظهر التفاعل في مستويات مختلفة؛ فقد يظهر بين الأفراد وهو أكثر أنواع التفاعل الاجتماعي شيوعا، ومن أمثلته تفاعل الولد مع أبيه، والأخ مع أخيه، وقد يكون التفاعل بين الجماعات؛ فالإنسان يولد ببيئة اجتماعية، فهناك أسرة ممتدة وجيران، ويتعلم داخل مدرسة جميع هذه المراحل، يتم فيها التفاعل الاجتماعي كجماعات، فتجد أن التلميذ يتفاعل داخل الصف في حال التعلم التعاوني، ويقوم بالمشاركة في الأنشطة الجماعية داخل المدرسة، كما أنه يقوم بزيارة أصدقائه وجيرانه مع أسرته، جميع هذه الأمور تندرج تحت مستويات التفاعلات الاجتماعية الجماعية (ناصر واستيتية، ١٩٨٤). ويضيف طربية (٢٠١٧) على هذين المستويين: تفاعل الفرد مع ثقافته، ويقصد بالثقافة ما يفعله ويمارسه أفراد المجتمع من عادات وتقاليد، وتؤثر الخلفيات الثقافية لأفراد المجتمع بشكل كبير على التفاعل الاجتماعي بينهم، ويعتبر التفاعل بين الفرد وبيئته المستوى الرابع من مستويات التفاعل؛ فلقد ظهرت بعض الكتابات لابن خلدون وبودان تؤكد أن الظروف المناخية قد تؤثر على سلوك ونمط الإنسان، ومما لا شك فيه أن الإنسان يتفاعل مع بيئته، ويتأثر بذلك، ويكتسب بعض الصفات من بيئته تؤثر على تفاعله مع باقي أفراد مجتمعه.

ويتأثر التفاعل الاجتماعي بعدد من الأمور؛ من أبرزها: التنشئة الأسرية، والعلاقة بالوالدين، والالتحاق بالمدرسة، والذات الاجتماعية، واتجاهات الفرد، والقيم والمعايير الاجتماعية، والنوع والمستوى التعليمي والثقافي والإعاقة (طوسون، ٢٠١٠).

وتوصل الباحث إلى أن العوامل المؤثرة في التفاعل الاجتماعي توضح لنا مدى أهمية التوافق بين أفراد المجتمع والعمل على التقليل من الفروقات بينهم، ومعرفة أن لكل واحد منهم مسؤولياته، والأمور المتوقعة منه، إن هذه العوامل المؤثرة بالتفاعل الاجتماعي قد لا تظهر في جميع مواقف التفاعل

الاجتماعي فعندما يكون التفاعل بين التلاميذ داخل الفصل؛ ففي الغالب تكون المكانة الاجتماعية لهؤلاء التلاميذ متوازية، فلا تؤثر بالتفاعل الاجتماعي فيما بينهم، كما اتضح لنا مما سبق أن التفاعل الاجتماعي وعلى الرغم من كونه عملية اجتماعية منتشرة وممارسة بشكل كبير إلا أن له شروطاً وعمليات تضمن أن يحقق التفاعل الاجتماعي الأهداف التي يسعى لها.

التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

لا تتوقف المشاكل التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على الصعوبات النمائية والأكاديمية، بل تصل إلى المشكلات في المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي؛ فالكثير من الباحثين رأوا أن هذا الضعف ظاهر بشكل كبير لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، ولقد أيد الكثير منهم أنه من الممكن تضمين هذه المشاكل من ضمن تعريفات صعوبات التعلم وجعلها من أحد مجالات صعوبات التعلم، ويصل تأثير المشكلات الاجتماعية على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى جميع أمور حياته بخلاف المشاكل الأكاديمية التي تؤثر على جزء من حياة الفرد (الزيات، ١٩٩٨).

ويؤكد فون (Vaughn, 1985) أنه على الرغم من اختلاف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الاحتياجات الأكاديمية والنمائية، إلا أن هناك شبه اتفاق بين الباحثين على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يظهرون العديد من المشاكل في المهارات الاجتماعية.

ولقد ذكر جريشام (Gresham, 1993) أن ١٦٪ من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بمهارات اجتماعية مماثلة للعاديين، ورأى كافالي وفورنس (Kavale & Forness, 1996) أن ثلاثة من كل أربعة تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف في المهارات الاجتماعية بشكل واضح عن زملائهم التعليم العام، وهذا ما أكدته كارسون (Carlson, 1987) الذي أكد أن نتائج دراسته توافقت مع غالب الدراسات التي أكدت وجود ضعف في المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ونظرا لوضوح هذه المشكلة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ فلقد اتجهت أنظار الباحثين إلى هذا المجال، ويؤكد ذلك ما ذكره وكافالي وفورنس (Kavale & Forness, 1996) أنه خلال الخمس عشرة السنة الماضية تم تناول المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم بشكل كبير، ولقد أورد جريشام واليوت (Gresham & Elliott, 1989) أن (Gresham, 1981) ذكر أن ٧٥٪ من المقالات المنشورة عن المهارات الاجتماعية طرحت في الخمس سنوات الماضية أي خلال الفترة من ١٩٨٤ حتى ١٩٨٨.

إن المراجع للأبحاث المنشورة في تلك الفترة يجد أنها فعلاً تناولت المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، من خلال وصف لهذه المشكلة ومحاولة تحديدها، إلا أن هناك قلة في الأبحاث التي سعت إلى وضع برامج لحل هذه المشكلة، أو البحث عن المسببات الرئيسية من خلال الواقع.

ويذكر جريشام (Gresham, 1992) أن هناك اختلافات بين اللجان الشعبية والرسمية المهمة بذوي صعوبات التعلم في اعتبار الضعف الواضح في المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء التلاميذ كإعاقة مستقلة بذاتها. ولقد قدم جريشام تفسيرات لضعف المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم، وذكر أنها إما أن تكون بسبب خلل وظيفي في الدماغ الذي يعتبر المسبب الرئيسي لصعوبات التعلم، أما الأمر الثاني المفسر للضعف في المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم فيتوصل إلى أن العلاقة بينهما مصاحبة، فربما يسبب العجز الأكاديمي ضعفاً في المهارات الاجتماعية أو العكس من ذلك، أو قد يكون ظهورهما معاً. أما الرأي الثالث الذي يفسر الضعف في المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم أن العلاقة بينهما ارتباطية، فهما موجودان معاً دون تأثير لأحد على الآخر. في حين رأى (Miguel, et al. 1996) أن هناك أبحاثاً قليلة سعت لمعرفة أثر المشكلات السلوكية المرتبطة بصعوبات التعلم على الضعف في المهارات الاجتماعية؛ مثل ADHD حيث رأى ميغيل وآخرون أنه من الممكن أن يكون هو المسبب للضعف في المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم.

ولقد أجرى (Coleman, et al. 1992) دراسة لمعرفة الفرق في التفاعلات الاجتماعية بين التلاميذ منخفضي التحصيل وذوي صعوبات التعلم، ووجد أن كلا الفئتين لديهم ضعف في التفاعل الاجتماعية، مما جعله يؤكد أن ضعف التحصيل الأكاديمي هو المسبب لضعف مهارات التفاعل الاجتماعي.

ويشير فون (Vaughn, 1985) إلى أن تعامل المعلمين مع الصعوبات الأكاديمية لدى هؤلاء التلاميذ تؤثر على حالتهم الاجتماعية داخل الصف. ولقد أشارت الدراسات إلى أن عدم قبول التلاميذ لذوي صعوبات التعلم ليس من أجل الصعوبات الأكاديمية، وإنما بسبب تفاعلاتهم الاجتماعية، ويعزو الخطيب وآخرون (٢٠١٣) المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى ضعف الإدراك الاجتماعي لدى هؤلاء التلاميذ؛ فهم لا يستطيعون فهم التلميحات ولا المشاعر التي تظهر على الآخرين، ولا يستطيعون معرفة الوقت المناسب للسلوكيات التي يقومون بها.

إن ضعف المهارات الاجتماعية ليس حصراً على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فربطها بالمسبب الرئيسي لصعوبات التعلم أو بأحد أعراض أو أنواع صعوبات التعلم فيه نوع من عدم الدقة (Gresham, 1993)، ويذكر كافالي وفورنس (Kavale & Forness, 1996) أن ضعف المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم يظهران معاً دون أن يكون أحدهما سبباً للآخر.

ومن أجل العمل على إكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مهارات اجتماعية مناسبة ومهارات التفاعل الاجتماعي رأى جريشام (Gresham, 1981) أن يتم التحكم بالسلوكيات التي تسبق وتعقب السلوك السلبي من قبل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى النمذجة والتقنيات السلوكية. ويضيف كل من شوماكر وهازل (Schumaker & Hazel, 1984) أن إجراء التمثيلات العيانية (البروفة)، وتقديم التغذية الراجعة المباشرة - سواء كانت أثناء اكتساب المهارات الاجتماعية أو عند التطبيقات الفعلية للسلوك - لها أثر كبير في تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المهارات الاجتماعية.

إن تدريس المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعتبر في غاية الأهمية؛ وذلك من أجل العمل على تخفيف الفجوة بين هؤلاء التلاميذ وزملائهم في التعليم العام؛ لأن النجاح في اكتساب المهارات الاجتماعية والتفاعل مع المجتمع تساعد على نجاح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في هذه الحياة (Vaughn, 1985).

ويضيف براين وبرايين (Bryan & Bryan, 1978) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر عطاء وكرما من التلاميذ التعليم العام ورأى أن ذلك يعود إلى اندفاعاتهم؛ حيث يقدمون على الأمور دون أخذ حساب لأي شيء، أو أن ذلك يعود لعدم قدرتهم على التفريق بين الطلب والأمر؛ فيعتقدون أن الطلبات من الكبير أوامر لازمة التنفيذ، وأورد براين وبرايين ما ذكره هورن (Horn) أن ذلك يعود إلى رغبة التلاميذ في تحسين الصورة السلبية من خلال الفشل الأكاديمي أو الاجتماعي الذي يتميزون به عن باقي زملائهم.

وتوصل براين وبرايين (Bryan & Bryan, 1978) إلى أن قلة المخزون اللغوي والقدرة على إعادة صياغة الأفكار تؤثر بشكل مباشر في التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ حيث لا يتوقف تأثير اللغة على الجوانب الأكاديمية فقط، بل يستمر ليؤثر على المهارات الاجتماعية بشكل عام ومهارات التفاعل بشكل خاص.

إن غالبية الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانت العينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ حيث يشير (Perlmutter, et al. 1983) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يقومون باختيار الأطفال الصغار كأصدقاء ويتفاعلون معهم بالذات بعد الوصول لمرحلة المراهقة؛ حيث يكون الرفض للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قبل أقرانهم واضحا.

ورأى كل من (Gresham, 1982, 1984; Gresham & MacMillan, 1997) أن الدمج لم يساعد على تحسين وتعزيز الكفاءة الاجتماعية، وذلك يعود إلى بعض الافتراضات الخاطئة التي تتمثل في الاعتقاد بأن مجرد دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول الدراسية العادية سوف يؤدي إلى تفاعلات اجتماعية أكثر إيجابية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم، وسيعمل على زيادة القبول الاجتماعي، وانخفاض الرفض الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويؤدي إلى

تقديم نماذج إيجابية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن السلوكيات المناسبة اجتماعياً من أقرانهم في التعليم العام. كما أن فشل المعلمين في التأكيد على أهمية تعليم المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ساعد على عدم وجود فائدة واضحة لدمج هؤلاء التلاميذ، ولقد توصل براين وبرين (Bryan & Bryan, 1978) إلى أن ذوي صعوبات التعلم يتم رفضهم اجتماعياً، وأن دمج هؤلاء الأطفال في إطار الفصل الدراسي العادي لن يخفف من الرفض الاجتماعي لهؤلاء التلاميذ. ويؤكد (Perlmutter, et al. 1983) أنه لا يوجد دواء معروف أو علاج أكيد للضعف الواضح في المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم، كما هو الحال مع المصابين باضطراب فرط الحركة أو ضعف السمع أو ضعف البصر. ورأى (Schumaker & Hazel, 1984) أن التدريب على المهارات الاجتماعية له تأثير إيجابي على الحياة الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إلا أنه من غير الواضح ما إذا كان ينبغي استخدام التدريب على المهارات الاجتماعية كاستراتيجية للعلاج مع هؤلاء التلاميذ لعدم وجود أدلة كثيرة في هذا المجال.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

المحور الأول: دراسات مرتبطة بالكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

المحور الثاني: دراسات مرتبطة بالتفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

المحور الثالث: دراسات مرتبطة بالكفايات المهنية والتفاعل الاجتماعي

الفصل الثالث: الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على دراسات سابقة لم يجد الباحث -في حدود اطلاعه- دراسات تناولت الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم بشكل مباشر، بل تناولت الدراسات هذه المتغيرات ومتغيرات ذات صلة بها على فئات مختلفة غير التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعلميهم، وتم تقسيم الدراسات السابقة في هذه الدراسة كالتالي:

المحور الأول: دراسات مرتبطة بالكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

أجرى إسماعيل وآخرون (Ismail, et al. 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتطوير الكفايات المعرفية لدى معلمي غرف المصادر في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلماً ومعلمة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة، واستخدم الباحثون مقياساً للكفايات المعرفية، وبعد التطبيق البعدي للمقياس توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج؛ من أهمها: أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الكفايات المعرفية لصالح المجموعة التجريبية، ولم تظهر نتائج المجموعة التجريبية أن هناك أية فروق تعزى لمتغير النوع أو الخبرة في الكفايات المعرفية.

وأعدّ بريتون (Breton, 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على كفايات المعلمين المساعدين في التربية الخاصة واحتياجاتهم التدريبية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥٠) مساعداً في ولاية "مين" في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم الباحث مقياساً من إعدادهِ للتحقق من أهداف الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ضعفاً في الكفايات لدى مساعدي معلمي التربية الخاصة، وعدم القدرة على أداء الأدوار المطلوبة منهم بشكل جيد، بالإضافة إلى عدم توفير التدريب الذي يساعد على تطوير الكفايات المطلوبة منهم.

وقدم الزعبي وعبدالرحمن (Al-Zoubi & Abdel Rahman, 2011) دراسةً تجريبيةً هدفت إلى بناء برنامج تدريبي يعتمد على الكفايات التعليمية وأثره على تحسين الكفايات لدى معلمي غرف المصادر في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلماً في الأردن تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وللتحقق من أثر البرنامج قام الباحثان بعدد من الإجراءات فاستخدموا مقياساً من إعدادهم بالإضافة إلى بطاقة للملاحظة وأخرى للمقابلة، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في جميع الأدوات الثلاث التي تم تطبيقها عليهم.

كما هدفت دراسة الهزيمة (٢٠١٢) إلى التعرف على الكفايات الشخصية والمهنية لمعلمي غرف المصادر للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتأثير كل من النوع والمؤهل العلمي والخبرة على هذه الكفايات، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٤) معلماً ومعلمة بالأردن، وقام الباحث بتطبيق مقياس مكون من (٤٩) عبارة موزعة على قسمين؛ القسم الأول للكفايات الشخصية، والقسم الثاني للكفايات المهنية للمعلمين، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى امتلاك المعلمين للكفايات الشخصية والمهنية كان متوسطاً، وأشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً في امتلاك الكفايات الشخصية والمهنية تعزى لمتغير النوع لصالح المعلمات وفروقاً في امتلاك هذه الكفايات تعزى للمؤهل العلمي لصالح المعلمين ذوي المؤهلات العليا ولم توجد فروق ذات دلالة في امتلاك الكفايات الشخصية والمهنية تعزى لخبرة المعلمين والمعلمات.

وسعت دراسة تات (Tate, 2013) إلى التعرف على واقع الكفايات التعليمية للمعلمين الجدد للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، والعمل على التطوير المهني الذي يدعمهم، ولم تنطبق شروط الدراسة الأولية إلا على خمسة معلمين شكلت منهم العينة النهائية في ولاية فرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وقام الباحث بجمع البيانات عن طريق المقابلة المنظمة للحصول على وجهات نظرهم في الكفايات التي لديهم. ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة: أن المعلمين الجدد لا يمتلكون الكفايات الكافية للعمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ولا بد من العمل على التطوير المهني لهم.

وقام (Ergul, et al. 2013) بدراسة هدفت إلى معرفة الكفايات المهنية التي يتمتع بها معلمو التربية الخاصة، والطلاب المعلمين في تخصص التربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٠) من الطلاب المعلمين، و (١٠٧) من المعلمين للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف تخصصاتهم وشهاداتهم في تركيا، واستخدم الباحثون مقياسا من إعدادهم للتحقق من الكفايات المهنية التي يتمتعون بها. ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة: أن كل عينة الدراسة أظهرت ضعفاً في تدريس المهارات الأكاديمية وإدارة الفصول الدراسية، في حين رأى خريجو أقسام التربية الخاصة في الجامعة أنهم أكثر كفاءة من باقي المعلمين في التخصصات المختلفة.

وأجرى (Theeb, et al. 2014) دراسة هدفت إلى استكشاف الكفايات المهنية لدى الطلاب المعلمين في قسم التربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالبا ومعلما في الأردن، واستخدم الباحثون مقياسا من إعدادهم للتحقق من امتلاك الطلاب المعلمين للكفايات المهنية. ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة: أن امتلاك الكفايات المهنية لدى الطلاب والمعلمين تراوحت ما بين العالية والمتوسطة.

وقام السعدي (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٦) معلما ومعلمة بسلطنة عمان، وللتحقق من أهداف الدراسة قام الباحث بترجمة معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للمعلمين العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج؛ من أبرزها: وجود ضعف لدى المعلمين في عدد من الكفايات المهنية، فلقد قام الباحث بتحليل لجميع الكفايات، ووجد أن (٢٥) كفاية هي التي تجاوزت المتوسط من (٧٢) كفاية.

وسعت دراسة صبح (٢٠١٦) إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي صعوبات التعلم للكفايات التدريسية وأثرها على تنمية المجتمع، وتكونت عينة الدراسة من (٦٣) معلما ومعلمة في الأردن، وأعد الباحث استبانة للتحقق من درجة امتلاك عينة الدراسة للكفايات التدريسية، ومن أبرز ما توصلت له الدراسة: أن المعلمين والمعلمات يمتلكون كفايات تدريسية عالية.

بينما هدفت دراسة البدر والعبد الجبار (٢٠١٧) إلى التعرف على أهم المعايير المهنية اللازم توفرها لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وما هي المعايير التي يمتلكها المعلمون بالفعل، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٤) معلماً للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدينة الرياض، واستخدم الباحث مقياس المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكون المقياس من (٦٨) عبارة. ومن أبرز ما توصلت له الدراسة: أن جميع المعايير المهنية كانت مهمة من وجهة نظر المعلمين، بينما اختلف امتلاك المعلمين لهذه المعايير المهنية ما بين المتوافر بشكل كبير والمتوافر بشكل متوسط ولم تكشف الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأهمية المعايير المهنية ترجع للعمر أو سنوات الخبرة.

وقدم الفقيه (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى تقويم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المشرفين، وتكونت عينة الدراسة من (٧١) معلماً ومعلمة في منطقة مكة المكرمة، وأعد الباحث مقياساً للكفايات معتمداً على معايير مجلس الأطفال غير العاديين، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة أن مستوى الكفايات لدى عينة الدراسة يتراوح بين الدرجة المتوسطة والضعيفة.

وهدف دراسة (Baglama, et al. 2017) إلى معرفة الكفايات التكنولوجية لدى معلمي التربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (١٥) معلماً في جزيرة قبرص، واستخدم الباحثون المقابلة للتحقق من الكفايات التكنولوجية لدى عينة الدراسة، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة أن المعلمين يعتقدون أنهم يمتلكون الكفايات التكنولوجية التي تساعدهم على تحقيق الأهداف التي يسعون إليها. وسعت دراسة الجلابنة (٢٠١٨) للتحقق من فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الكفايات التقنية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلماً ومعلمة في محافظة إربد، وتم تقسيم العينة لمجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، وللتوصل إلى نتائج الدراسة أعد الباحث مقياساً للكفايات التقنية، وبرنامجاً تدريبياً، واختباراً معرفياً، بالإضافة إلى بطاقة ملاحظة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أبرزها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لمقياس الكفايات التقنية لصالح المجموعة التجريبية.

وقام الشبيب (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى توافر كفايات المعلم المستشار لدى معلمي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) معلماً في منطقة الرياض، وللتوصل إلى أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة لمعرفة مدى توافر كفايات المعلم المستشار لدى عينة الدراسة، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة: أن مستوى الممارسة لعملية الاستشارة بين معلمي صعوبات التعلم والتعليم العام كان متوسطاً، في حين كان مستوى الممارسة لأسلوب العمل الجماعي ضعيفاً.

التعليق على المحور الأول: الدراسات المرتبطة بالكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

في ضوء عرض ملخصات الدراسات السابقة ذات العلاقة بالكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، سيتم عرض تقرير موجز عنها فيما يلي:

من حيث الأهداف: كانت الأهداف لهذه الدراسات متنوعة، ومن أبرزها ما يلي:

- ١- التعرف على أهم المعايير المهنية التي يلزم توفرها لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ٢- التعرف على الكفايات الشخصية والمهنية لدى معلمي غرف المصادر.
- ٣- التعرف على واقع الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الخاصة الجدد.
- ٤- التعرف على الكفايات المهنية والشخصية لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم.
- ٥- التحقق من فاعلية برامج لإكساب الكفايات للمعلمين.
- ٦- التعرف على أثر الكفايات على تنمية المجتمع.

من حيث المنهج: اختلفت مناهج هذه الدراسات؛ فمنها ما اعتمد على المنهج الوصفي، ومنها ما هو شبه تجريبي.

من حيث العينات: اختلفت حجم عينات هذه الدراسات؛ فتوجد دراسات طبقت على عينات صغيرة؛ مثل: دراسة تات (٢٠١٣)، ودراسات طبقت على مجموعات متوسطة؛ مثل: دراسة البدر والعبد الجبار (٢٠١٧)، ودراسة طبقت على عينة كبيرة؛ مثل: دراسة السعدي (٢٠١٥).

من حيث الأدوات: تم استخدام العديد من الأدوات في الدراسات المذكورة؛ كل دراسة حسب حاجتها، وتم إعداد مقاييس خاصة في بعض الدراسات، ومن أبرز الأدوات المستخدمة: المقابلة كما في دراسة تات (٢٠١٣)، ومقياس المعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما في دراسة دراسة البدر والعبدالجبار (٢٠١٧).

من حيث النتائج: بناء على اختلاف مناهج الدراسات والعينات والأدوات المستخدمة، فلقد تنوعت النتائج، ومن أبرزها:

- ١- نجاح البرامج التي سعت الدراسات فيها إلى إكساب الكفايات للمعلمين.
- ٢- تنوع امتلاك المعلمين للكفايات؛ فهناك دراسات أكدت أن هناك ضعفًا في امتلاك الكفايات، ودراسات توصلت إلى أن امتلاك المعلمين للكفايات كان متوسطًا، وقسم من الدراسات أكد أن المعلمين يمتلكون كفايات عالية.

ومن خلال العرض السابق للدراسات المرتبطة بالكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وجد الباحث أنها سعت إلى محاولة إكساب أو التعرف على الكفايات لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم باستثناء دراسة صبح (٢٠١٦) التي سعت إلى التعرف على أثر هذه الكفايات على خدمة المجتمع.

المحور الثاني: دراسات مرتبطة بالتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

قدمت غالواي ومتسالا (Galway & Metsala, 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على المهارات الإدراكية والاجتماعية والتكيف النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) تلميذًا نصفهم من ذوي صعوبات التعلم، وقد استخدم الباحثان عددًا من المقاييس في هذه الدراسة؛ منها مقياس ذكاء الأطفال واختبار لقياس القدرة البصرية المكانية، ومقياس تقييم النشاط الزائد وتشتت الانتباه، ومقياس للمهارات الاجتماعية، وتوصلت الدراسة إلى العديد

من النتائج؛ منها أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حصلوا على تقييمات أعلى في الخلل الاجتماعي والعاطفي، وحصلوا على درجات أعلى في قياس المشكلات الاجتماعية.

ولمعرفة الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذوات صعوبات التعلم والتلميذات العاديات؛ أعدت البخيت (٢٠١١) دراسة على عينة تكونت من (٣٢٣) تلميذة في مدينة الرياض، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة مقياس (المضحى) للمهارات الاجتماعية، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلميذات العاديات والتلميذات ذوات صعوبات التعلم في جميع أبعاد المقياس لصالح التلميذات العاديات.

وأجرى الرشيد وآخرون (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى معرفة الخصائص الاجتماعية والانفعالية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) تلميذة وتلميذة من الصف الرابع بدولة الكويت، واستخدم الباحثون مقياس (رسم الرجل) لقياس الذكاء ومقياساً للخصائص السلوكية والاجتماعية والانفعالية، ومن أهم ما توصلت له نتائج هذه الدراسة: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة في الخصائص الاجتماعية والانفعالية.

وقام خزاعلة (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى تقييم المهارات الاجتماعية والانفعالية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) تلميذة في عنيزة، واستخدم الباحث مقياساً للمهارات الاجتماعية والانفعالية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة: أن درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانت أقل من المتوسط في جميع أبعاد المقياس، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً تعزى للمرحلة الدراسية لصالح الصف الخامس والسادس.

وقدم زيادات وحداد (٢٠١٢) دراسة اتبعت المنهج شبه التجريبي هدفت إلى تنمية المهارات الاجتماعية، ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذة في الأردن، وأعد الباحثان عدداً من المقاييس من أبرزها: مقياس الثقة بالنفس، واختبار الذات الأكاديمي للتحقق من فاعلية البرنامج للأهداف التي صمّم من أجلها، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

وسعت دراسة السلاموني (٢٠١٣) إلى التعرف على فاعلية برنامج باستخدام الفن لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، واشتملت العينة على (٣٠) تلميذاً، منهم (١٤) من ذوي صعوبات التعلم في مصر، واستخدمت الباحثة مقياساً للتفاعل الاجتماعي أبعاده (تهديب السلوك، تكوين العلاقات مع الآخرين، التواصل مع الآخرين)، ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في مهارات التفاعل الاجتماعي في التطبيق البعدي للمقياس لكلا الفئتين.

وقام (Schmidt, et al. 2014) بدراسة هدفت إلى التعرف على الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في المهارات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) تلميذاً في سلوفينيا، واستخدم الباحثون مقياس عدة للتحقق من أهداف الدراسة؛ منها: مقياس القلق الاجتماعي للمراهقين، ومقياس مفهوم الذات، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة: أن التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يعانون من ضعف التفاعل الاجتماعي والتحدث أمام الجمهور وفي العلاقات مع أفراد العائلة والأصدقاء.

وأعدت روز (Rose, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير المهارات الاجتماعية على جودة الصداقات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذاً في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الباحثة عدداً من المقاييس لتحقيق أهداف الدراسة، ومن أبرزها مقياس (جريشام وأليوت) للمهارات الاجتماعية. ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة: أن التلاميذ العاديين كانوا أفضل من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في جودة الصداقة والمهارات اللغوية، ولم تظهر الدراسة أن هناك فروقاً بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في المهارات الاجتماعية.

وهدف دراسة الغيلان (٢٠١٨) إلى التعرف على مستوى المهارات الاجتماعية لدى ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٦) تلميذاً في مدينة الرياض، وأعدت الباحثة استبياناً للوصول إلى الأهداف التي تسعى الدراسة لتحقيقها، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة: أن التلميذات ذوات صعوبات التعلم يتمتعن بمستوى جيد في المهارات الاجتماعية.

وللتحقق من فاعلية برنامج لتحسين مهارات التفاعل الاجتماعي والمهارات التعبيرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ قام النمراوي (٢٠١٨) بدراسة تكونت عينتها من (٦٠) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم في الأردن، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأعد الباحث مقياسين للتحقق من فائدة البرنامج، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة: أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي للمقياس لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة البغدادي (٢٠١٨) إلى إعداد برنامج يهدف إلى تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لخفض السلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) تلميذاً بمصر، وأعدت الباحثة برنامجاً إرشادياً مكوناً من (٢٠) جلسة لإكساب التلاميذ مهارات التفاعل الاجتماعي، وللتحقق من نجاح البرنامج استخدمت الباحثة مقياس (باطة) للسلوك العدواني. ومن أبرز ما توصلت إليه النتائج: أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لمقياس السلوك العدواني لصالح المجموعة التجريبية.

وقام زيادات (Ziadat, 2019) بدراسة هدفت إلى التعرف على تأثير التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات التفاعل الأكاديمي والاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم، وتكونت عينة الدراسة من (٨١) معلماً ومعلمة في الأردن، واستخدم الباحث مقياساً من إعدادهِ للتحقق من أهداف الدراسة. ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة: أن تأثير التعليم الإلكتروني على التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعتبر عالياً من وجهة نظر المعلمين.

التعليق على المحور الثاني: الدراسات المرتبطة بالتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

في ضوء عرض ملخصات الدراسات السابقة ذات العلاقة بالتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، سيتم عرض تقرير موجز عنها فيما يلي:

من حيث الأهداف: كانت الأهداف لهذه الدراسات متنوعة، ومن أبرزها ما يلي:

- ١- التعرف على المهارات الإدراكية والاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ٢- التعرف على الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

٣- أثر التعلم الإلكتروني على تنمية التفاعل الاجتماعي.

٤- التحقق من فاعلية برامج لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

من حيث المنهج: اختلفت مناهج هذه الدراسات؛ فمنها ما اعتمد على المنهج الوصفي، ومنها ما هو شبه تجريبي.

من حيث العينات: اختلفت حجم عينات هذه الدراسات؛ فتوجد دراسات طبقت على عينات صغيرة؛ مثل: دراسة البغدادي، ودراسات طبقت على مجموعات متوسطة؛ مثل: دراسة زيادات وحداد، ودراسة طبقت على عينة كبيرة؛ مثل: دراسة البخيت.

من حيث الأدوات: تم استخدام العديد من الأدوات في الدراسات المذكورة؛ كل دراسة حسب حاجتها، ومن أبرز الأدوات المستخدمة: مقياس المهارات الاجتماعية والانفعالية كما في دراسة خزايلة (٢٠١٢)، ومقياس التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما في دراسة السلاموني (٢٠١٣)، ومقياس جريشام وأليوت كما في دراسة روز (٢٠١٥).

من حيث النتائج: توصلت الدراسات إلى نتائج من أبرزها ما يلي:

- ١- فاعلية البرامج المعدة لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ٢- وجود فروق في المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين بالإضافة إلى انخفاض المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم باستثناء دراستين.

واستنتج الباحث أن الدراسات المرتبطة بهذا المحور قد سعت للمقارنة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، أو أنها سعت إلى إكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المهارات الاجتماعية، وانفردت دراسة روز (٢٠١٥) في أنها بحثت عن تأثير المهارات الاجتماعية على جودة الصداقات لدى ذوي صعوبات التعلم، ودراسة زيادات (٢٠١٩) التي سعت للتعرف على تأثير التعلم الإلكتروني على التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المحور الثالث: دراسات مرتبطة بالكفايات المهنية والتفاعل الاجتماعي

قام علي (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة (الإعاقة العقلية، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية) كناتج لبعض المتغيرات على التوافق الاجتماعي لدى تلاميذهم، وتكونت عينة الدراسة من (٨٤) معلماً و(٤٠٥) من التلاميذ بمصر. واستخدم الباحث عدداً من المقاييس؛ منها: مقياس للكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة، ومقياس تقدير معلمي التربية الخاصة للتوافق الاجتماعي لدى تلاميذهم، وجميع هذه المقاييس من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج؛ من أهمها: أن الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة تسهم إسهاماً قوياً في تنمية التوافق الاجتماعي لدى تلاميذه.

وهدف دراسة أمين (٢٠٠٦) لمعرفة العلاقة بين الكفايات الأدائية لمعلمات الروضة والتفكير الابتكاري والمهارات الاجتماعية لأطفال الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٥) معلمة و(٤١٠) من التلاميذ بمصر، وقامت الباحثة بعمل مقياس للكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال، واستبيان للمهارات الاجتماعية لأطفال الروضة. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج؛ من أبرزها: أن هناك علاقة بين الكفايات الأدائية لمعلمات الروضة والمهارات الاجتماعية للتلاميذ. وأعد ماشبورن وآخرون (Mashburn, et al. 2008) دراسة هدفت إلى معرفة الارتباط بين جودة الفصل الدراسي في مرحلة قبل الروضة، وتنمية التلميذ لمهاراته الأكاديمية واللغوية والاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٠٧) تلميذ في (٦٣٣) غرفة صفية في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي بداية الدراسة تم قياس الخصائص التسع التي يوصي بها المعهد الوطني لبحوث التعليم المبكر، وتم التأكد من جودة البيئة الصفية وكان هناك مراقبون للتأكد من التفاعل الجيد بين المعلمين والتلاميذ، وتم عمل اختبار للأطفال في المهارات الأكاديمية واللغوية وتم قياس الكفاءة الاجتماعية، وتم عمل مقياس للسلوك المشكل عند الطفل، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: عدم ظهور أي علاقة إيجابية بين تنمية الطفل للمهارات الاجتماعية والجودة في البيئة الصفية.

وقام جينينغز وديتيرت (Jennings & DiPrete 2010) بدراسة طولية هدفت إلى التعرف على آثار معلمي تلاميذ المرحلة الابتدائية على المهارات الاجتماعية والسلوكية لدى التلاميذ بدأت من عام ١٩٨٩/١٩٩٩ على تلاميذ مرحلة الروضة حتى الصف الثامن، وتكونت عينة الدراسة من (٥٣٨٠) تلميذاً و(١٠٥٠) معلماً في (٤٢٠) مدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية، تم جمع البيانات من خلال الوالدين؛ حيث قاموا بالإجابة عن استبيان يتضمن الخصائص الاقتصادية والاجتماعية والديمقراطية للتلاميذ، وتقارير من الوالدين والمعلمين عن المهارات الاجتماعية والسلوكية للتلاميذ، وتم تطبيق مقياس لخصائص وسمات المعلمين، وللتأكد من أثر المعلمين على المهارات الاجتماعية والسلوكية تم قياس تأثيرهم من خلال صفوف ومستويات مختلفة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى العديد من النتائج؛ من أبرزها: أن هناك فروقاً بين التلاميذ في المهارات الاجتماعية، وهذا يعود إلى أن المعلمين يقارنون بين التلاميذ داخل المدرسة والروضة وليس بين التلاميذ وباقي التلاميذ خارج المدرسة. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك تأثيراً للمعلمين على المهارات الاجتماعية والسلوكية لدى التلاميذ، يفوق تأثيرهم في المهارات الأكاديمية أحياناً، خاصة في مرحلة رياض الأطفال، ويقل التأثير في المهارات الاجتماعية والسلوكية كلما كبر التلاميذ.

وهدف دراسة سليم وعلي (٢٠١٠) إلى معرفة خصائص معلمات الروضة وعلاقتها باكتساب التلاميذ للخبرات اللغوية والعملية والاجتماعية وغيرها، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٠) معلمة و(١٦٠) تلميذاً في العراق، واستخدمت الباحثتان مقياسين؛ الأول لقياس خصائص معلمة الروضة، والثاني لقياس خبرات الطفل، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها أن هناك علاقة طردية بين خصائص معلمة الروضة واكتساب التلاميذ للخبرات.

وهدف دراسة حجازي (٢٠١٢) إلى التعرف على الكفايات المهنية لدى معلمات الروضة، وعلاقتها بالنمو الحركي والعقلي والاجتماعي لدى التلاميذ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلمة و(٢٠٠) تلميذاً بمصر، ولجمع البيانات استخدمت الباحثة العديد من المقاييس منها بطاقة ملاحظة للكفايات المهنية لدى المعلمات، ومقياس للنمو الحركي والعقلي والاجتماعي لدى التلاميذ، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أبرزها أنه توجد علاقة بين الكفايات المهنية لمعلمات الروضة وجوانب النمو الحركي والعقلي والاجتماعي لدى التلاميذ.

وتناول تشانغ ونورمي (Zhang & Nurmi, 2012) بدراسة طويلة للعلاقة بين المعلم والتلاميذ وأثرها على الكفاءة الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (١١٨) تلميذاً في مرحلة ما قبل المدرسة و(٦) معلمين في الصين، واستخدم الباحثان مقياس (Caldwell & Pianta) للوالدين والمعلمين للتحقق من الكفاءة الاجتماعية، ومقياس (Pianta & Steinberg) للتحقق من العلاقة بين المعلم والتلميذ، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة: أن العلاقة الاجتماعية بين المعلم والتلميذ قد تنبأت بالكفاءة الاجتماعية لدى التلميذ.

وأجرى السحاري وعامر (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى معرفة دور الأداء التدريسي في تحقيق المهارات الحياتية للطلاب في المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٤) تلاميذ من المرحلة الثانوية بمنطقة عسير، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات من خلال مقياسين الأول للأداء التدريسي والثاني للمهارات الحياتية. وتوصلت الدراسة إلى أن المهارات الحياتية لدى الطلاب تختلف باختلاف الأداءات التدريسية لمعلميهم؛ حيث تكون المهارات الحياتية مرتفعة عند الطلاب الذين يمتلك معلموهم أداءات تدريسية عالية.

وأعد الكريمين والحوالدة (٢٠١٦) برنامجاً تدريبياً لمعلمات رياض الأطفال قائم على نظرية الاهتمامات، وأثر البرنامج في تنمية الكفايات التعليمية لدى معلمات رياض الأطفال ومهارات التواصل لدى التلاميذ، وتكونت عينة الدراسة من (٥١) معلمة و(١٠٢٠) تلميذاً في الأردن، واستخدم الباحثان الملاحظة للتعرف على الكفايات التعليمية لدى المعلمات، ولمعرفة مهارات التواصل لدى الأطفال تم تطبيق اختبار لمهارات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن القياسات البعدية أظهرت أن هناك فروقاً لصالح القياس البعدي لكل من الكفايات التعليمية لدى المعلمات ومهارات التواصل لدى التلاميذ.

وقدم (Hu, et al. 2017) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين جودة التفاعل بين المدرسين والأطفال ومهارات الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (٥٨٩) تلميذاً في (٥٩) فصلاً في الصين، تم جمع البيانات من الوالدين من خلال مقياس السلوك المشكل ومقياس (جريشام وإيليوت)؛ لتقييم المهارات الاجتماعية للأطفال، واستبيان آخر بعد فترة عن النتائج التنموية للأطفال، مثل: المهارات الوظيفية التنفيذية والمهارات الاجتماعية والسلوكيات المشككة، وكلف الباحثون شخصين مدربين

للقيام بالملاحظة الصفية؛ لتحديد درجة التفاعل بين المعلمين والتلاميذ، وتم عمل تقييم للتلاميذ المشاركين في هذه الدراسة، كل تلميذ على حدة، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة: أنه لا توجد علاقة بين تفاعلات المعلمين والأطفال في المهارات الاجتماعية.

وأجرى (Wu, et al. 2018) دراسة طويلة هدفت إلى معرفة الارتباط بين المهارات الاجتماعية عند التلاميذ وعلاقات المعلم والتلميذ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥٦) تلميذاً من الروضة في (٥٩) مدرسة في الصين، واستمرت الدراسة لمدة سنتين، وتم جمع البيانات من الوالدين من خلال مقياس (جريشام وأليوت) للمهارات الاجتماعية عند التلاميذ، ومقياس للعلاقة بين التلميذ والمعلم، ولقد توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد تأثير للعلاقة بين المعلم والتلميذ على المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ.

التعليق على المحور الثالث: الدراسات مرتبطة بالكفايات المهنية والتفاعل الاجتماعي

في ضوء عرض ملخصات الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيري الدراسة، سيتم عرض تقرير موجز عنها فيما يلي:

من حيث الأهداف: كانت الأهداف لهذه الدراسات متنوعة، ومن أبرزها ما يلي:

- ١- معرفة أثر الكفاءة الذاتية للمعلمين على التوافق الاجتماعي لدى التلاميذ.
- ٢- معرفة آثار معلمي المرحلة الابتدائية على المهارات الاجتماعية والسلوكية لدى التلاميذ.
- ٣- معرفة العلاقة بين الكفايات الأدائية للمعلمات والمهارات الاجتماعية للتلاميذ.
- ٤- التعرف على العلاقة بين خصائص المعلمات وعلاقتها باكتساب التلاميذ للخبرات.
- ٥- التعرف على العلاقة بين الكفايات المهنية للمعلمات وعلاقتها بجوانب النمو المختلفة.

من حيث المنهج: اختلفت مناهج هذه الدراسات؛ فمنها ما اعتمد على المنهج الوصفي، ومنها ما هو شبه تجريبي.

من حيث العينات: اختلفت عينات الدراسات؛ فتوجد دراسات طبقت على عينات متوسطة الحجم مثل دراسة حجازي (٢٠١٢)، ودراسات طبقت على مجموعات كبيرة مثل دراسة ماشبورن (٢٠٠٨) وآخرون.

من حيث الأدوات: تم استخدام العديد من الأدوات في الدراسات المذكورة؛ كل دراسة حسب حاجتها، وتم إعداد بعض المقاييس في بعض الدراسات، ومن أبرز الأدوات المستخدمة: الملاحظة كما في دراسة الكريمين والحوالدة (٢٠١٦)، وفي دراسة (Wu, et al. 2018) تم استخدام مقياس جريشام وإيليوت لقياس المهارات الاجتماعية عند التلاميذ.

من حيث النتائج: أكدت معظم الدراسات السابقة أن هناك علاقة بين خصائص وكفايات المعلمين واكتساب تلاميذهم للمهارات الاجتماعية باستثناء ثلاث دراسات.

يغلب على الدراسات في هذا المحور أنها كانت لدى التلاميذ في التعليم العام، فلم يتوصل الباحث -في حدود اطلاعه- إلى دراسات تناولت المتغيرين معا لدى ذوي صعوبات التعلم، ولم يعثر الباحث -في حدود اطلاعه- على دراسات تناولت المتغيرين لدى ذوي الاحتياجات الخاصة عموما إلا دراسة (علي، ٢٠٠٤) التي تناولت معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة (العقلية، والسمعية، والبصرية).

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في العديد من الأمور؛ من أهمها: الأدوات والمقاييس المستخدمة فيها، والمنهجية العلمية في طريقة صياغة المشكلة، كما استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في طريقة اختيار مجتمع الدراسة وطريقة تحديد العينة المناسبة.

اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في بعض الأمور؛ من أبرزها: أن أغلب الدراسات -في حدود اطلاع الباحث- التي اهتمت بالكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، اقتصرت على مدى توفر هذه الكفايات، وما هي الفروق في الكفايات المهنية التي ترجع لمتغيرات عديدة؛ مثل: الخبرة والنوع والدورات التدريبية، وكذلك بالنسبة للتفاعل الاجتماعي بشكل خاص، والمهارات الاجتماعية بشكل عام لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لم يجد الباحث -في حدود اطلاعه- دراسات تطرقت للتنبؤ بمدى إسهام الكفايات المهنية لمعلم التلاميذ ذوي صعوبات بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم، وإنما يتم مقارنة ذوي صعوبات التعلم مع التلاميذ في التعليم العام، أو من خلال اختلاف المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم أنفسهم وفقاً للنوع أو شدة الصعوبة أو نوعها، فأنت هذه الدراسة لتوضح ما مدى إسهام الكفايات المهنية التي يتمتع بها معلمو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم.

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة.

ثالثاً: عينة الدراسة.

رابعاً: أدوات الدراسة.

الفصل الرابع: منهج الدراسة وإجراءاتها

تناول هذا الفصل عرضاً للمنهج البحثي الذي تم الاعتماد عليه، ووصف مجتمع وعينة الدراسة، والأدوات التي تم استخدامها من حيث هدفها، وطريقة إعدادها، وشروطها السيكمترية، وكيفية الاستجابة لها، وكيفية تصحيحها.

أولاً: منهج الدراسة

بناء على مشكلة الدراسة وأسئلتها؛ فقد استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي، وأكد العساف (١٩٩٥) أن الدراسات التي تهدف إلى التنبؤ بأثر متغير على آخر تعتبر من الدراسات الارتباطية.

ثانياً: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ذوي صعوبات التعلم بمنطقة القصيم في العام الدراسي (١٤٤٠-١٤٤١هـ)، والبالغ عددهم قرابة (٦٨) معلماً و(٣٥٠) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم في الصفين الثاني والثالث الابتدائي، وتم التأكد من ذلك من خلال تواصل الباحث مع رؤساء أقسام التربية الخاصة بإدارات التعليم، ومع المعلمين للتأكد من أعداد التلاميذ المنضمين للبرنامج.

ثالثاً: عينة الدراسة:

- العينة الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الاستطلاعية للتأكد من فهم المشاركين في الدراسة (التلاميذ والمعلمين) لتعليمات الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية، وكيفية الاستجابة عليها، وكذلك التأكد من وضوح العبارات وفهمهم لها، والتأكد من الشروط السيكمترية من صدق وثبات لهذه الأدوات، وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية في صورتها النهائية من (٨٦) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم في الصفين الثاني والثالث الابتدائي، ومن (١٩) معلماً من معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم،

تم اختيارهم بطريقة شبه قصدية، وذلك نظرا لعدم وجود تلاميذ في الصفين الثاني والثالث لدى بعض هؤلاء المعلمين، بالإضافة إلى الاختيار العشوائي للتلاميذ الذين تم اختيار معلمهم في العينة الاستطلاعية.

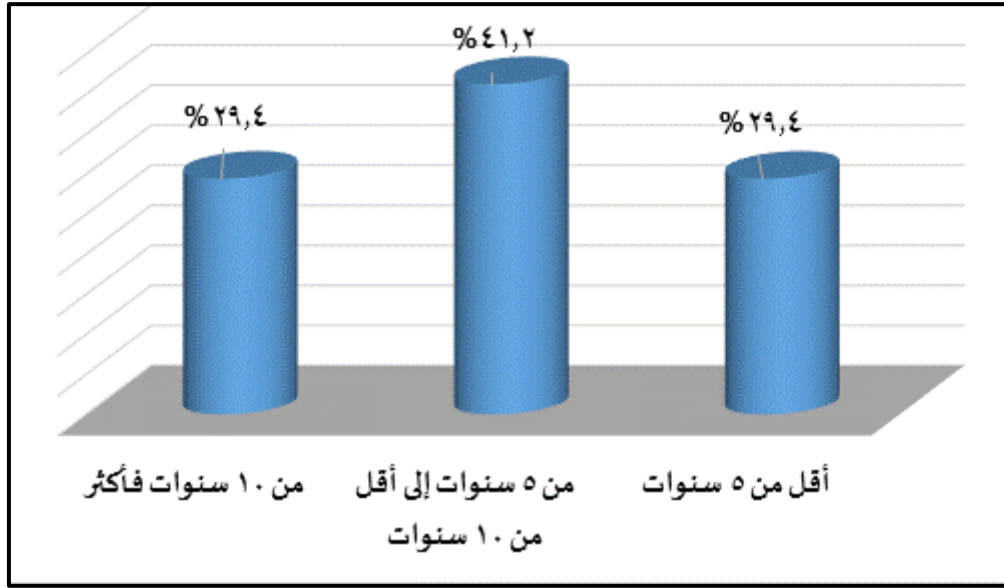
– عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية في صورتها النهائية من (١٤٣) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم في الصفين الثاني والثالث الابتدائي، ومن (٣٤) معلماً للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتم المزاوجة بين كل معلم وتلاميذه حتى يسهل على الباحث الإجابة عن أسئلة الدراسة، وفيما يلي وصف لعينة المعلمين في هذه الدراسة الأساسية وفقاً للمتغيرات المختلف:

جدول (١) وصف عينة الدراسة الأساسية من معلمي ذوي صعوبات التعلم

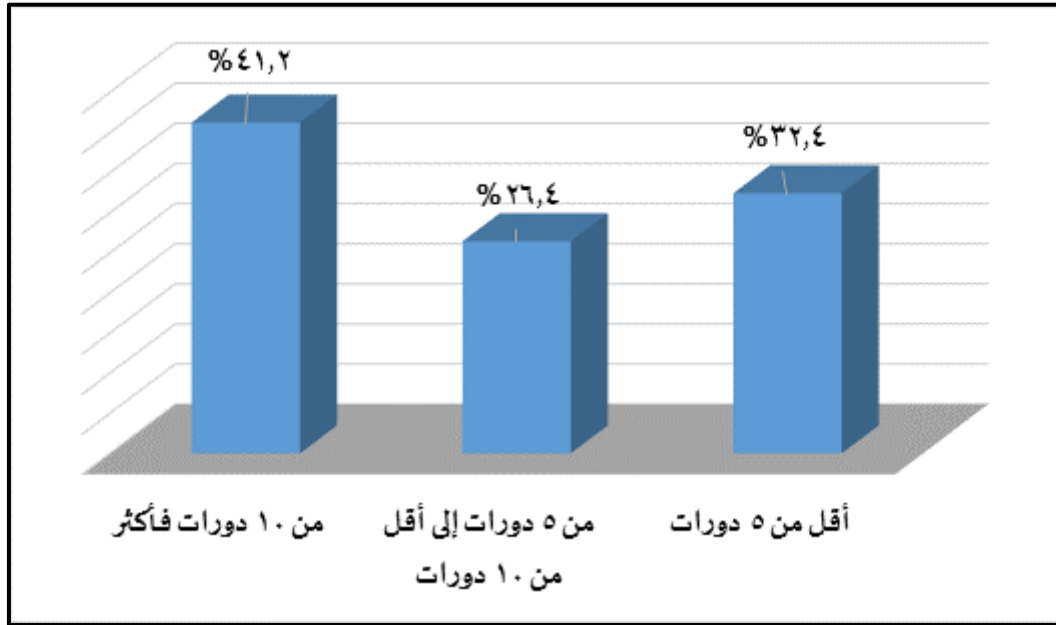
النسبة المئوية	العدد	سنوات الخبرة
٢٩,٤٪	١٠	أقل من ٥ سنوات
٤١,٢٪	١٤	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات
٢٩,٤٪	١٠	من ١٠ سنوات فأكثر
النسبة المئوية	العدد	الدورات التدريبية أثناء الخدمة
٣٢,٤٪	١١	أقل من ٥ دورات
٢٦,٤٪	٩	من ٥ دورات إلى أقل من ١٠ دورات
٤١,٢٪	١٤	من ١٠ دورات فأكثر

اتضح من الجدول السابق أن النسبة الأكبر من المعلمين عينة الدراسة الحالية كانوا من أصحاب سنوات الخبرة من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات بنسبة بلغت ٤١,٢٪، وتساوت نسبة أصحاب سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات وأصحاب سنوات الخبرة من ١٠ سنوات فأكثر بنسبة تساوي ٢٩,٤٪، وهو ما يتضح من الشكل التالي:



شكل (١) توزيع معلمي ذوي صعوبات التعلم عينة الدراسة الأساسية وفقاً لعدد سنوات الخبرة

كذلك اتضح من الجدول السابق أن النسبة الأكبر من المعلمين عينة الدراسة الأساسية كانوا ممن حضروا من ١٠ دورات تدريبية فأكثر أثناء فترة الخدمة بنسبة بلغت ٤١,٢٪، يليهم من حضروا أقل من ٥ دورات تدريبية بنسبة بلغت ٣٢,٤٪، ثم من حضروا من ٥ دورات تدريبية إلى أقل من ١٠ دورات تدريبية بنسبة بلغت ٢٦,٤٪، وهو ما يتضح من الشكل التالي:



شكل (٢) توزيع المعلمين في عينة الدراسة الأساسية وفقاً لعدد الدورات التدريبية أثناء الخدمة

رابعاً: أدوات الدراسة:

(١) مقياس الكفايات المهنية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم:

قام الباحث بمراجعة بعض الأطر النظرية وعدد من المقاييس المرتبطة بالكفايات المهنية لدى المعلمين عموماً ومعلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ومعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بوجه خاص، ومن هذه المقاييس:

- مقياس الزغبى (٢٠١٧) للكفاءة الذاتية المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- معايير معلمي صعوبات التعلم (القحطاني، المعدي، البدر، الشيب، ٢٠١٧).
- مقياس عامر (٢٠١٣) للكفايات المهنية للمعلم.
- مقياس الهزيمة (٢٠١٢) للكفايات الشخصية والمهنية لمعلمي غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- مقياس البدر (٢٠١٠) للمعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

• مقياس العبدالجبار (٢٠٠٢) للمهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

إضافةً إلى قيام الباحث بزيارات ميدانية لعدد من المعلمين؛ للتعرف على أبرز ما يجب أن يتمتع به معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولقد تكوّن المقياس في صورته الأولى من جزأين: الجزء الأول: ورد فيه توضيحات عامة للمقصود بالكفايات المهنية، بالإضافة إلى المعلومات الأساسية للمعلم، تمثلت في اسم المدرسة، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية بعد الخدمة. الجزء الثاني: تكون من عبارات المقياس، وكانت (٥٨) عبارة تمثل الكفايات التي يجب أن يتمتع بها معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهي مقسمة على ثلاث أبعاد، وهي كالتالي:

• بعد الكفايات المعرفية: ويعبر هذا البعد عن المعارف والمعلومات التي يمتلكها معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن هذه الفئة كتعريفها والتطور التاريخي لمفهومها والمصطلحات المشابهة لها، وتكوّن من (١٦) عبارة.

• بعد الكفايات الأدائية التدريسية: ويعبر هذا البعد عن التخطيط والتنفيذ والتقييم، واستخدام الاستراتيجيات وتنظيم الوقت في الدرس، وإعداد الخطة التربوية الفردية، وتكوّن من (٢٢) عبارة.

• بعد الكفايات التواصلية: ويعبر هذا البعد عن التعامل مع المجتمع المدرسي، والتلميذ خارج وقت الدرس، والتعامل مع أولياء الأمور والمؤسسات المهتمة بذوي الإعاقة، وتكوّن من (٢٠) عبارة.

واستخدم في هذا المقياس استخدام التدرّج الخماسي؛ حيث تعتبر عالية جدًا أعلى درجة ممكن أن تتوافر فيها الكفايات، وقليلة جدًا تعبر عن أقل ظهور لهذه الكفايات يصل إلى عدم وجودها نهائيًا.

الكفاءة السيكمترية للمقياس:

للتحقق من كفاءة المقياس تم اتباع الإجراءات التالية:

(أ) حساب الصدق:

تم التأكد من صدق المقياس الحالي عن طريق التالي:

- صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

حيث تم عرض المقياس على (١٨) من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة والقياس والتقويم، وطُلب منهم إبداء الرأي في عبارات المقياس؛ من حيث الانتماء وسلامة الصياغة؛ فجاءت آراء المحكمين مجمعة على انتماء عبارات المقياس لكل بعد من أبعاد المقياس، وسلامة صياغتها اللغوية مع بعض التعديلات في الصياغة، وحظيت جميع العبارات بنسب اتفاق تفوق ٨٠٪؛ حيث تم إعادة صياغة ودمج وتقسيم بعض العبارات.

- الاتساق الداخلي لعبارات المقياس:

كذلك تم التأكد من تجانس واتساق عبارات المقياس في كل بعد من أبعاده الفرعية؛ وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات العبارات ودرجة البعد المنتمية إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد؛ حتى لا تؤثر على معامل الاتساق الناتج، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول (٢):

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات عبارات مقياس الكفايات المهنية ودرجة البعد المنتمية إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد

العبرة	الارتباط	العبرة	الارتباط	العبرة	الارتباط
الكفايات المعرفية		الكفايات الأدائية		الكفايات التواصلية	
١	**٠,٧٤٠	١٨	٠,٤١٦	٣٨	**٠,٧٦٨
٢	٠,٢٠٦	١٩	**٠,٨٥٠	٣٩	**٠,٦٩٢
٣	**٠,٦١٩	٢٠	**٠,٧٣٢	٤٠	**٠,٧٠٨
٤	**٠,٦٢٢	٢١	٠,٣٧٠	٤١	**٠,٧٧٣
٥	**٠,٥٩٨	٢٢	**٠,٨١٧	٤٢	**٠,٨٥٥
٦	**٠,٧١٩	٢٣	**٠,٧٧٢	٤٣	**٠,٦٦٤

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
٧	**٠,٦٦١	٢٤	**٠,٦٩٣	٤٤	**٠,٥٨٧
٨	**٠,٧٥٦	٢٥	**٠,٧٧١	٤٥	**٠,٦٩٦
٩	**٠,٦٨٢	٢٦	**٠,٨٠٧	٤٦	٠,٣٧٢
١٠	**٠,٦٩٥	٢٧	**٠,٧١٥	٤٧	**٠,٨٧٧
١١	**٠,٦٧٤	٢٨	**٠,٧٧٥	٤٨	**٠,٦٨٢
١٢	**٠,٦٨١	٢٩	**٠,٨٣٥	٤٩	**٠,٧٢٥
١٣	**٠,٧٤٦	٣٠	**٠,٧٩٠	٥٠	**٠,٨٦٢
١٤	**٠,٦٦٨	٣١	**٠,٧٢٠		
١٥	**٠,٧٦٣	٣٢	**٠,٧٦٥	٥١	**٠,٦٤١
		٣٣	**٠,٥٨٢		
١٦	٠,٢٩٠	٣٤	**٠,٧٦٥	٥٢	**٠,٨٢٩
		٣٥	**٠,٧١١		
١٧	**٠,٦٤٣	٣٦	**٠,٧٥٨	٥٣	**٠,٦٣٥
		٣٧	**٠,٧١٩		
* دالة عند مستوى ٠,٠٥، ** دالة عند مستوى ٠,٠١ (قيمة معامل الارتباط الجدولية عند حجم عينة ١٩ ومستوى ثقة ٠,٠٥، ٠,٠١ تساوي على الترتيب ٠,٤٣٢٩ و ٠,٥٤٨٧)					

اتضح من جدول (٢) أن جميع معاملات ارتباط درجات عبارات المقياس بأبعادها الفرعية المنتمية إليها - بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد - معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهو ما يؤكد تجانس واتساق عبارات كل بعد من أبعاد المقياس فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض، ما عدا العبارات (٢، ١٦، ١٨، ٢١، ٤٦)، ولذلك تم حذفها من النسخة النهائية المستخدمة في الدراسة الحالية.

كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس؛ للتأكد من مدى اتساق الأبعاد فيما بينها؛ فكانت معاملات الارتباط كما هي مبينة في جدول (٣):

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية

الكفايات المعرفية	الكفايات الأدائية	الكفايات التواصلية
**٠,٦٠١	**٠,٧٥٤	**٠,٨٨٠

** دالة عند مستوى ٠,٠١

اتضح من جدول (٣) أن جميع معاملات ارتباط درجات أبعاد مقياس الكفايات المهنية والدرجة الكلية للمقياس - بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية - هي معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهو ما يؤكد تجانس واتساق الأبعاد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

- صدق تميز عبارات المقياس:

تم ترتيب الدرجات الكلية للمقياس ترتيباً تصاعدياً، وتم أخذها كمحك داخلي للحكم على صدق عباراته؛ حيث تم تحديد أعلى وأدنى ٢٧٪ من الدرجات الكلية في المقياس، لتمثل مجموعة أعلى وأدنى ٢٧٪ من المرتفعين والمنخفضين في الكفايات المهنية موضوع الدراسة الحالية، وبلغ عدد كل منهما ٥ معلمين، وتم حساب متوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية لمجموعتي المرتفعين والمنخفضين في كل عبارة من عبارات المقياس، وتمت المقارنة بين هذه المتوسطات باستخدام النسبة الحرجة كما هو موضح في جدول (٤):

جدول (٤) معاملات التمييز لعبارات مقياس الكفايات المهنية

النسبة الحرجة	أعلى ٢٧٪		أدنى ٢٧٪		العبارات
	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	
**٣,٧٠٩	٠,٤٤٧	٤,٨٠٠	٠,٥٤٨	٤,٤٠٠	١
١,٣١١-	٠,٥٤٨	٣,٦٠٠	٠,٨٣٧	٣,٨٠٠	٢

النسبة المخرجة	أعلى ٢٧٪		أدنى ٢٧٪		العبارات
	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	
**٧,١٨٣	٠,٠٠٠	٥,٠٠٠	٠,٥٤٨	٤,٤٠٠	٣
**٣,٧٠٩	٠,٨٩٤	٤,٦٠٠	١,٠٩٥	٣,٨٠٠	٤
**٤,٧٥٧	٠,٨٣٧	٤,٢٠٠	١,٠٩٥	٣,٢٠٠	٥
**٩,٢٧٤	٠,٠٠٠	٥,٠٠٠	٠,٧٠٧	٤,٠٠٠	٦
**١١,١٢٨	٠,٤٤٧	٤,٨٠٠	٠,٥٤٨	٣,٦٠٠	٧
**١٠,١٥٩	٠,٥٤٨	٤,٦٠٠	٠,٥٤٨	٣,٤٠٠	٨
**١١,٨٠٣	٠,٥٤٨	٤,٦٠٠	٠,٨٣٧	٢,٨٠٠	٩
**٦,٨٤٣	٠,٥٤٨	٤,٤٠٠	١,٢٢٥	٣,٠٠٠	١٠
**١١,٨٠٣	٠,٨٣٧	٤,٢٠٠	٠,٥٤٨	٢,٤٠٠	١١
**٦,٢٥٢	٠,٥٤٨	٤,٦٠٠	٠,٨٩٤	٣,٦٠٠	١٢
**٩,٦٧٧	٠,٤٤٧	٤,٢٠٠	٠,٨٣٧	٢,٨٠٠	١٣
**٦,٠٥٣	١,٠٠٠	٤,٠٠٠	١,١٤٠	٢,٦٠٠	١٤
**١١,١٢٨	٠,٥٤٨	٤,٤٠٠	٠,٤٤٧	٣,٢٠٠	١٥
٠,٩٧١	٠,٥٤٨	٣,٩٤٨	٠,٨٣٧	٣,٨٠٠	١٦
**٧,٨٦٩	٠,٤٤٧	٤,٨٠٠	٠,٨٩٤	٣,٦٠٠	١٧
٠,٢٣٧	٠,٢٠٩	٤,٤٢١	٠,٥٤٨	٤,٤٠٠	١٨
**١٦,٧٦١	٠,٠٠٠	٥,٠٠٠	٠,٥٤٨	٣,٦٠٠	١٩
**١٧,٥٩٥	٠,٠٠٠	٥,٠٠٠	٠,٤٤٧	٣,٨٠٠	٢٠
١,٢٣٩	٠,٢٣٢	٤,٥١١	٠,٥٤٨	٤,٤٠٠	٢١
**٢٧,٧٢٣	٠,٢١٢	٤,٩٩٠	٠,١٠٠	٣,٩٩٩	٢٢
**١١,٧٣٠	٠,٠٠٠	٥,٠٠٠	٠,٤٤٧	٤,٢٠٠	٢٣
**١٦,٧٦١	٠,٠٠٠	٥,٠٠٠	٠,٥٤٨	٣,٦٠٠	٢٤
**١٢,٩٨٣	٠,٤٤٧	٤,٨٠٠	٠,٥٤٨	٣,٤٠٠	٢٥
**٩,٢٧٤	٠,٠٠٠	٥,٠٠٠	٠,٧٠٧	٤,٠٠٠	٢٦
**٩,٢٧٤	٠,٠٠٠	٥,٠٠٠	٠,٧٠٧	٤,٠٠٠	٢٧
**١٤,١٠٨	٠,٠٠٠	٥,٠٠٠	٠,٨٣٧	٣,٢٠٠	٢٨
**١٧,٥٩٥	٠,٠٠٠	٥,٠٠٠	٠,٤٤٧	٣,٨٠٠	٢٩

النسبة المخرجة	أعلى ٢٧٪		أدنى ٢٧٪		العبارات
	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	
**١٨,٥٤٧	٠,٠٠٠	٥,٠٠٠	٠,٧٠٧	٣,٠٠٠	٣٠
**١١,٧٣٠	٠,٠٠٠	٥,٠٠٠	٠,٤٤٧	٤,٢٠٠	٣١
**٢٦,٣٩٣	٠,٠٠٠	٥,٠٠٠	٠,٤٤٧	٣,٢٠٠	٣٢
**٤,٧٨٩	٠,٠٠٠	٥,٠٠٠	٠,٥٤٨	٤,٦٠٠	٣٣
**١٧,٥٩٥	٠,٠٠٠	٥,٠٠٠	٠,٤٤٧	٣,٨٠٠	٣٤
**١١,١٢٨	٠,٤٤٧	٤,٨٠٠	٠,٥٤٨	٣,٦٠٠	٣٥
**٦,٢٧٠	٠,٠٠٠	٥,٠٠٠	٠,٨٣٧	٤,٢٠٠	٣٦
**١٠,٧٠٨	٠,٠٠٠	٥,٠٠٠	١,٢٢٥	٣,٠٠٠	٣٧
**٩,٢٠٢	٠,٥٤٨	٤,٦٠٠	١,٠٠٠	٣,٠٠٠	٣٨
**١١,٠٥٩	٠,٤٤٧	٤,٨٠٠	٠,٨٣٧	٣,٢٠٠	٣٩
**٩,٤٠٥	٠,٠٠٠	٥,٠٠٠	٠,٨٣٧	٣,٨٠٠	٤٠
**٢٦,٣٩٣	٠,٠٠٠	٥,٠٠٠	٠,٤٤٧	٣,٢٠٠	٤١
**١٣,٩٢١	٠,٨٩٤	٤,٤٠٠	٠,٨٣٧	١,٨٠٠	٤٢
**٤,٩٧٧	١,٣٤٢	٤,٤٠٠	٠,٨٣٧	٣,٢٠٠	٤٣
**١٣,٢٩٦	٠,٢١٢	٤,٤٨٦	٠,١٢٥	٣,٩٨٧	٤٤
**١١,٧٣٠	٠,٠٠٠	٥,٠٠٠	٠,٤٤٧	٤,٢٠٠	٤٥
١,٠٣٩	٠,٤٤٧	٤,٥١٢	٠,٥٤٨	٤,٤٠٠	٤٦
**١٦,٧٦١	٠,٠٠٠	٥,٠٠٠	٠,٥٤٨	٣,٦٠٠	٤٧
**٨,٤٦٦	٠,٨٣٧	٣,٨٠٠	١,٣٠٤	١,٨٠٠	٤٨
**١٢,٨٥٠	٠,٤٤٧	٤,٨٠٠	١,١٤٠	٢,٤٠٠	٤٩
**٢٥,٣٩٧	٠,٥٤٨	٤,٦٠٠	٠,٥٤٨	١,٦٠٠	٥٠
**١٥,٢٣٨	٠,٥٤٨	٤,٤٠٠	٠,٥٤٨	٢,٦٠٠	٥١
**١٨,٣٦١	٠,٥٤٨	٤,٦٠٠	٠,٨٣٧	١,٨٠٠	٥٢
**٦,٤٢٥	٠,٤٤٧	٤,٨٠٠	١,١٤٠	٣,٦٠٠	٥٣

** دالة عند مستوى ٠,٠١ (قيمة Z عند مستوى ثقة ٠,٠٥ و ٠,٠١ تساوي ١,٩٦ و ٢,٥٨ على الترتيب)

اتضح من جدول (٤) أن عبارات المقياس تُميز تمييزاً واضحاً ودالاً بين المرتفعين والمنخفضين في الكفايات المهنية؛ حيث كانت النسبة الحرجة لجميع العبارات أكبر من ٢,٥٨ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١؛ مما يؤكد صدق التمييز لعبارات المقياس الحالي، ما عدا العبارات (٢، ١٦، ١٨، ٢١، ٤٦)، وهو ما يؤكد النتائج التي تم الوصول إليها في الخطوة السابقة، ولذا تم حذف هذه العبارات من النسخة النهائية للمقياس.

(ب) حساب الثبات

تم التأكد من ثبات درجات المقياس الحالي وأبعاده الفرعية بحساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ فكانت كما هي موضحة بجدول (٥):

جدول (٥) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات مقياس الكفايات المهنية وأبعاده الفرعية

المقياس ككل	الكفايات التواصلية	الكفايات الأدائية	الكفايات المعرفية	البعد
٠,٩٧٠	٠,٩٤٤	٠,٩٥٦	٠,٩٢٥	الثابتة

اتضح من جدول (٥) أن لدرجات مقياس الكفايات المهنية وأبعاده الفرعية معاملات ثبات جيدة ومقبولة إحصائياً، ومما سبق تتأكد صلاحية استخدام المقياس في الدراسة الحالية في الكشف عن الكفايات المهنية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم.

الصورة النهائية للمقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من ٤٨ عبارة، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين ٤٨ و ٢٤٠ درجة، والعبارات موزعة على ثلاثة أبعاد كالتالي:

البعد الأول: الكفايات المعرفية، ويتكون من (١٥) عبارة، وتتراوح درجاته ما بين ١٥ و ٧٥ درجة، والعبارات (١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧، ٤٠، ٤٣، ٤٦) تمثل هذا البعد في المقياس.

البعد الثاني: الكفايات الأدائية، ويتكون من (١٨) عبارة، وتتراوح درجاته ما بين ١٨ و ٩٠ درجة، والعبارات (٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٨، ٣٠، ٣٢، ٣٤، ٣٦، ٣٨، ٤١، ٤٤، ٤٧) تمثل هذا البعد في المقياس.

البعد الثالث: الكفايات التواصلية، ويتكون من (١٥) عبارة، وتتراوح درجته ما بين ١٥ و ٧٥ درجة، والعبارات (٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩، ٤٢، ٤٥، ٤٨) تمثل هذا البعد في المقياس.

(٢) مقياس التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

وهدف إلى التعرف على مستوى التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد قام الباحث بمراجعة عدد من مقاييس التفاعل الاجتماعي والمتغيرات ذات الصلة للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، ومن هذه المقاييس:

- مقياس بيبرس والصمادي (٢٠١٢) للتكيف الاجتماعي المدرسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- مقياس هارون لتقدير المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المقداد وآخرين (٢٠١١).
- مقياس تقدير المهارات الاجتماعية لجريشام وأليوت ترجمة يوسف (١٩٩٤).
- مقياس ماتسون لتقدير المهارات الاجتماعية ترجمة الخطيب والحديدي (١٩٩٦).
- مقياس تقدير المهارات الاجتماعية رونالد ريجيو تعريب السمدوني في الجمعة (١٩٩٦).
- مقياس البستنجي (٢٠٠٢) للتعرف على طبيعة التفاعلات الاجتماعية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين.

وبعد قيام الباحث بمراجعة ما سبق توصل إلى إعداد مقياس خاص لهذه الدراسة، راعى فيه ما يخص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في البيئة السعودية، وذلك من خلال عمل الباحث كمعلم لذوي صعوبات التعلم، وتكون المقياس من جزأين:

الجزء الأول: مرتبط بإيضاح المقصود بالتفاعل الاجتماعي للتلميذ، وتضمن هذا الجزء البيانات الأساسية الأولية للتلميذ تمثلت في اسم المدرسة، والمرحلة الدراسية، ونوع الصعوبة.

الجزء الثاني: تكون من عبارات المقياس، وكانت (٤٨) عبارة تمثل السلوكيات التي تصدر من التلميذ تجاه زملائه ومعلميه والبيئة المحيطة به، وهي الصورة الأولية للمقياس.

وتم تطبيق المقياس من وجهة نظر التلاميذ أنفسهم، وقام الباحث بتوضيح العبارات التي واجه التلاميذ صعوبة في فهم المراد منها، مع الحرص التام على ألا يتم التأثير على التلميذ بأي شكل أو التلميح له لأي أمر، وتم استخدام التدرج الثلاثي في هذا المقياس لصعوبة التفريق بين الأمور المتقاربة في التدرج الخماسي لدى التلاميذ، وتمثل العبارة "دائماً" أعلى الدرجات التي يمكن تحقيقها على هذا المقياس، في حين تعتبر عبارة "أبداً" هي أقل مرات ظهور هذا السلوك على التلميذ.

الكفاءة السيكمترية للمقياس:

للتحقق من كفاءة المقياس تم اتباع الإجراءات التالية:

(أ) حساب الصدق

تم التأكد من صدق المقياس عن طريق ما يلي:

- صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

حيث تم عرض المقياس على (١٩) من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة والقياس والتقويم، وطُلب منهم إبداء الرأي في عبارات المقياس؛ من حيث الانتماء، وسلامة الصياغة؛ فجاءت آراء المحكمين مجمعة على انتماء عبارات المقياس وسلامة صياغتها اللغوية مع بعض التعديلات في الصياغة، وحظيت جميع العبارات بنسب اتفاق تفوق ٨٠٪ من المحكمين، وتم مراعاة

التعديلات المطلوبة في النسخة النهائية المستخدمة في الدراسة الحالية؛ حيث تم إعادة صياغة ودمج وتقسيم بعض العبارات.

- الاتساق الداخلي لعبارات المقياس:

كذلك تم التأكد من تجانس واتساق عبارات المقياس مع بعضها البعض بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات العبارات والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة منها؛ حتى لا تؤثر على معامل الاتساق الناتج، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول (٦):

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجات عبارات مقياس التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة منها

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
١	**٠,٤٢١	١١	**٠,٢٩٣	٢١	**٠,٥٥٩	٣١	٠,١٤٧
٢	**٠,٦٢٦	١٢	٠,١٥١	٢٢	**٠,٥٠١	٣٢	**٠,٣٣٠
٣	**٠,٤٢٤	١٣	**٠,٤٧٤	٢٣	**٠,٢٨٣	٣٣	**٠,٣٨٠
٤	**٠,٦٨١	١٤	**٠,٥٩٥	٢٤	٠,٠٨٠	٣٤	**٠,٤٦٤
٥	**٠,٦٢١	١٥	**٠,٥٤٦	٢٥	**٠,٣٥١	٣٥	**٠,٥١٥
٦	**٠,٥٦٠	١٦	**٠,٧٢٦	٢٦	**٠,٦٠٨	٣٦	**٠,٦٥٥
٧	٠,١٠٥	١٧	**٠,٥٢٤	٢٧	**٠,٣٥٣	٣٧	**٠,٦٨٣
٨	٠,١١٠	١٨	٠,٠٣٣	٢٨	**٠,٣٦٦	٣٨	**٠,٢٧١
٩	٠,٠٦٨	١٩	**٠,٣٤٢	٢٩	**٠,٥١١	٣٩	**٠,٣٢٩
١٠	**٠,٤١٠	٢٠	**٠,٦٣٢	٣٠	**٠,٤٥٨	٤٠	٠,١٨٦
** دالة عند مستوى ٠,٠١ (قيمة معامل الارتباط الجدولية عند حجم عينة ٨٦ ومستوى ثقة ٠,٠٥، ٠,٠١ تساوي على الترتيب ٠,٢٠٥٠ و ٠,٢٦٧٣)							
						٤١	**٠,٣٣٤

اتضح من جدول (٦) أن هناك ٨ عبارات (٧، ٨، ٩، ١٢، ١٨، ٢٤، ٣١، ٤٠) كانت معاملات ارتباط درجتها بالدرجة الكلية بعد حذف العبارة معاملات ارتباط غير دالة إحصائياً،

ولذلك تم حذفها من المقياس، بينما باقى العبارات كانت معاملات ارتباط درجتها بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ أو ٠,٠٥، وهو ما يؤكد تجانس واتساق عبارات المقياس فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض، ووفقاً لهذه التعديلات أصبح عدد عبارات المقياس ٣٣ عبارة.

- صدق تميز عبارات المقياس:

تم ترتيب الدرجات الكلية على المقياس ترتيباً تصاعدياً، وتم أخذها كمحك داخلي للحكم على صدق عباراته؛ حيث تم تحديد أعلى وأدنى ٢٧٪ من الدرجات الكلية، لتمثل مجموعة أعلى ٢٧٪ التلاميذ مرتفعي التفاعل الاجتماعي، وتمثل مجموعة أدنى ٢٧٪ التلاميذ منخفضي التفاعل الاجتماعي، وبلغ عدد كل منهما ٢٣ تلميذاً، وتم حساب متوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية لمجموعتي التلاميذ (مرتفعي ومنخفضي التفاعل الاجتماعي) في كل عبارة من عبارات المقياس، وتمت المقارنة بين هذه المتوسطات باستخدام النسبة الحرجة؛ كما هو موضح في جدول (٧):

جدول (٧) معاملات التمييز لعبارات مقياس التفاعل الاجتماعي

النسبة الحرجة	أعلى ٢٧٪		أدنى ٢٧٪		العبارات
	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	
**٧,٠٥٥	٠,٦٤٧	٢,٦٥٢	٠,٧٢٢	١,٦٠٩	١
**٧,٤٨١	٠,٢٠٩	٢,٩٥٧	٠,٧٣٣	٢,٠٨٧	٢
**٦,٤٣٢	٠,٦٨٩	٢,٧٣٩	٠,٧٥٢	١,٧٣٩	٣
**٧,٦٠٧	٠,٢٠٩	٢,٩٥٧	٠,٧٩٨	٢,٠٠٠	٤
**٧,٥٥٢	٠,٢٨٨	٢,٩١٣	٠,٧٣٩	٢,٠٠٠	٥
**٦,٥٦٣	٠,٤٥٨	٢,٨٧٠	٠,٧٣٩	٢,٠٠٠	٦
١,٦٨٥	٠,٨٧٦	٢,٣٠٤	٠,٧٩٨	٢,٠٠٠	٧
٠,٢٤٩	٠,٩٢٨	١,٩٥٧	٠,٦٧٤	٢,٠٠٠	٨
٠,٢٣٣	٠,٩٧٦	٢,٠٤٣	٠,٧٣٩	٢,٠٠٠	٩
**٥,٦٨٠	٠,٦٣٥	٢,٦٩٦	٠,٧٧٨	١,٨٢٦	١٠

النسبة المخرجة	أعلى ٢٧٪		أدنى ٢٧٪		العبارات
	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	
**٥,٢٨٢	٠,٧٢٨	٢,٤٣٥	٠,٥٥٩	١,٦٩٦	١١
١,٤٠٩	٠,٩٥٣	٢,٠٠٠	٠,٧٥٢	١,٧٣٩	١٢
**٦,٥٨٤	٠,٦٠٠	٢,٧٨٣	٠,٧٩٥	١,٧٨٣	١٣
**٦,٨٧٧	٠,٤١٧	٢,٩١٣	٠,٦٦٨	٢,٠٨٧	١٤
**٨,٣٢٤	٠,٤١٧	٢,٩١٣	٠,٦٦٨	١,٩١٣	١٥
**٩,٧٢٦	٠,٠٠٠	٣,٠٠٠	٠,٦٧٤	٢,٠٠٠	١٦
**٨,٩١١	٠,٢٠٩	٢,٩٥٧	٠,٧٠٦	١,٩٥٧	١٧
٠,٦٠١	٠,٧٣٩	٢,٠٠٠	٠,٥٩٦	٢,٠٨٧	١٨
**٥,٢٥٣	٠,٧٢٢	٢,٦٠٩	٠,٧٣٦	١,٧٨٣	١٩
**١١,٤٤٩	٠,٢٨٨	٢,٩١٣	٠,٦٣٥	١,٦٩٦	٢٠
**٩,٧٩٢	٠,٠٠٠	٣,٠٠٠	٠,٧٥٧	١,٨٧٠	٢١
**٥,٨٤٤	٠,٢٨٨	٢,٩١٣	٠,٧٧٨	٢,١٧٤	٢٢
**٣,٧٤٦	٠,٦٠٠	٢,٧٨٣	٠,٦٨٩	٢,٢٦١	٢٣
٠,٧٦٢	٠,٩٠٢	١,٧٨٣	٠,٦٦٨	١,٩١٣	٢٤
**٥,٠١٨	٠,٦٦٢	٢,٤٣٥	٠,٧٠٣	١,٦٩٦	٢٥
**٦,٩٥٦	٠,٢٠٩	٢,٩٥٧	٠,٧٩٣	٢,٠٨٧	٢٦
**٤,٩٧٤	٠,٥٤١	٢,٧٣٩	٠,٦٦٨	٢,٠٨٧	٢٧
**٥,٠٩٣	٠,٠٠٠	٣,٠٠٠	٠,٧٢٨	٢,٤٣٥	٢٨
**٧,٢٥٧	٠,٣٤٤	٢,٨٧٠	٠,٧٩٣	١,٩١٣	٢٩
**٥,٤٥٤	٠,٥٤١	٢,٧٣٩	٠,٦٣٨	٢,٠٤٣	٣٠
*٢,٣٨٠ -	٠,٧٩٠	١,٥٢٢	٠,٧٣٣	١,٩١٣	٣١
**٤,٨٢٧	٠,٤٥٨	٢,٨٧٠	٠,٦٨٩	٢,٢٦١	٣٢
**٥,٢٦٤	٠,٤٥٨	٢,٨٧٠	٠,٦٧١	٢,٢١٧	٣٣
*١٠,٠٧٠	٠,٣٤٤	٢,٨٧٠	٠,٧١٤	١,٦٥٢	٣٤
**٩,٨٣٥	٠,٣٤٤	٢,٨٧٠	٠,٧٠٣	١,٦٩٦	٣٥
**٦,٩٧٤	٠,٠٠٠	٣,٠٠٠	٠,٧٣٦	٢,٢١٧	٣٦
**٧,٦٠٧	٠,٢٠٩	٢,٩٥٧	٠,٧٩٨	٢,٠٠٠	٣٧

النسبة المئوية	أعلى ٢٧٪		أدنى ٢٧٪		العبارات
	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	
٥,٣٦٤**	٠,٤٥٨	١,١٣٠	٠,٧١٧	١,٨٢٦	٣٨
٣,٤٧٥**	٠,٢٨٨	٢,٩١٣	٠,٥٩٠	٢,٥٦٥	٣٩
١,٢١٢	٠,٩٢٠	٢,١٣٠	٠,٧٣٣	١,٩١٣	٤٠
٣,٤٣٥**	٠,٧١٤	٢,٦٥٢	٠,٦٩٤	٢,١٣٠	٤١

** دالة عند مستوى ٠,٠١ (قيمة Z عند مستوى ثقة ٠,٠٥ و ٠,٠١ تساوي ١,٩٦ و ٢,٥٨ على الترتيب)

اتضح من جدول (٧) أن عبارات المقياس تُميّز تمييزاً واضحاً ودالاً بين المرتفعين والمنخفضين في التفاعل الاجتماعي؛ حيث كانت النسبة المئوية لدرجة جميع العبارات أكبر من ٢,٥٨ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يؤكد صدق التمييز لعبارات المقياس الحالي، ما عدا العبارات (٧، ٨، ٩، ١٢، ١٨، ٢٤، ٣١، ٤٠)؛ فكانت معاملات تمييزها غير دالة إحصائياً أو معاملات سالبة، وهو ما يؤكد نتائج الاتساق الداخلي السابق الحصول عليها في الخطوة السابقة، ولذلك تم حذف هذه العبارات من النسخة النهائية.

(ب) حساب الثبات

تم التأكد من ثبات درجات المقياس الحالي بحساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ؛ فكان معامل الثبات مساوياً (٠,٩١١)، وهو معامل ثبات جيد ومقبول إحصائياً، ومما سبق تتأكد صلاحية استخدام المقياس في الدراسة الحالية في الكشف عن التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الصورة النهائية للمقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من ٣٣ عبارة تعبر عن التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتتراوح الدرجات على المقياس ما بين الدرجة ٣٣ و ٩٩.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: نتائج الإجابة عن السؤال الأول.

ثانياً: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني.

ثالثاً: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث.

رابعاً: نتائج الإجابة عن السؤال الرابع.

خامساً: التوصيات والبحوث المقترحة.

الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومناقشتها

تناول الباحث في هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة الحالية، وعرض التوصيات والبحوث المقترحة التي تم صياغتها في ضوء هذه النتائج. وذلك كما يلي:

أولاً: نتائج إجابة السؤال الأول:

ينص السؤال الأول للدراسة الحالية على "ما مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟".

وللتعرف على مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة One Sample T-Test؛ لمقارنة المتوسط الفعلي لدرجات مجموعة المعلمين عينة الدراسة في الكفايات المهنية بالمتوسط الفرضي، وتم اعتبار المتوسط الفرضي للكفايات المهنية مساوياً (٣,٤ × عدد العبارات)؛ حيث الدرجة ٣,٤ هي بداية درجة التوافر (عالية)، ونهاية درجة التوافر (متوسطة) في تدرج الاستجابات في قائمة الكفايات المهنية (في حالة التدرج خماسي الاستجابة) بعد تحويل الدرجات إلى درجات متصلة؛ وذلك لمعرفة ما إذا كان مستوى الكفايات المهنية وصل للدرجة العالية أم لا، وتم استخدام المحكات المعروضة في الجدول (٨) للحكم على مستوى الكفايات المهنية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم عينة الدراسة الحالية:

جدول (٨) محكات الحكم على مستوى الكفايات المهنية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم

درجة التوافر	متوسط العبارة	نسبة التوافر	مستوى الكفايات
قليلة جداً	أقل من ١,٨	أقل من ٣٦٪	ضعيف جداً
قليلة	من ١,٨ لأقل من ٢,٦	من ٣٦٪ لأقل من ٥٢٪	ضعيف
متوسطة	من ٢,٦ لأقل من ٣,٤	من ٥٢٪ لأقل من ٦٨٪	متوسط
عالية	من ٣,٤ لأقل من ٤,٢	من ٦٨٪ لأقل من ٨٤٪	مرتفع
عالية جداً	من ٤,٢ فأكثر	من ٨٤٪ فأكثر	مرتفع جداً

وكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (٩):

جدول (٩) مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

الترتيب	مستوى الكفاية	نسبة التحقق	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الفعلي	المتوسط الفرضي	الكفايات المهنية
٢	مرتفع	٪٨٠,٩٦٩	**١٤,٦٥٠	٧,٩٤٠	٦٠,٧٢٧	٥١,٠٠	الكفايات المعرفية
١	مرتفع جدًا	٪٨٦,٣٣٢	**٢٢,٤٥٠	٨,٧٨٩	٧٧,٦٩٩	٦١,٢٠	الكفايات الأدائية
٣	مرتفع	٪٧٣,٢٦٨	**٤,٢٠٧	١١,٢٣٠	٥٤,٩٥١	٥١,٠٠	الكفايات التواصلية
	مرتفع	٪٨٠,٥٧٤	**١٤,١٧٣	٢٥,٤٦٣	١٩٣,٣٧٨	١٦٣,٢	الدرجة الكلية للكفايات المهنية

** دالة عند مستوى ثقة ٠,٠١

اتضح من الجدول السابق أنه:

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ثقة ٠,٠١ بين المتوسطين الفرضي والفعلي للكفايات المهنية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم، لصالح المتوسط الفعلي، وهو ما يؤكد أن مستوى الكفايات المهنية مرتفع، وجاء بنسبة توافر ٪٨٠,٥٧٤، أما بالنسبة للكفايات المهنية الفرعية فنلاحظ أنه:

✓ بالنسبة للكفايات المعرفية: توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ثقة ٠,٠١ بين المتوسطين الفرضي والفعلي للكفايات المعرفية، لصالح المتوسط الفعلي، وهو ما يؤكد أن مستوى الكفايات المعرفية مرتفع، وجاء بنسبة توافر ٪٨٠,٩٦٩.

✓ بالنسبة للكفايات الأدائية: توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ثقة ٠,٠١ بين المتوسطين الفرضي والفعلي للكفايات الأدائية، لصالح المتوسط الفعلي، وهو ما يؤكد أن مستوى الكفايات الأدائية مرتفع جدًا، وجاء بنسبة توافر ٪٨٦,٣٣٢.

✓ بالنسبة للكفايات التواصلية: توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ثقة ٠,٠١ بين المتوسطين الفرضي والفعلي للكفايات التواصلية، لصالح المتوسط الفعلي، وهو ما يؤكد أن مستوى الكفايات التواصلية مرتفع، وجاء بنسبة توافر ٪٧٣,٢٦٨.

والنتائج السابقة تؤكد في مجملها على ارتفاع مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وجاء في الترتيب الأول الكفايات الأدائية، وكان مستواها مرتفعاً جداً، وجاء في الترتيب الثاني الكفايات المعرفية بمستوى مرتفع، بينما جاء في الترتيب الثالث الكفايات التواصلية وبمستوى مرتفع أيضاً.

ويعزو الباحث توافر الكفايات المهنية لدى المعلمين بشكل مرتفع إلى الإعداد الجيد للمعلمين، وقدرتهم على التعامل مع التلاميذ، كما أن توافر الكفايات الأدائية بدرجة مرتفعة جداً كان لتركيز الإعداد أثناء الدراسة الجامعية عليها، ولكونها المحك الرئيسي لعمل المعلم وممارستها بشكل مستمر، وظهرت الكفايات المعرفية بمستوى مرتفع، ويرجع الباحث ذلك إلى عدم استخدام هذه الكفايات بشكل كبير مقارنة بالكفايات الأدائية، ويعتقد الباحث أن ظهور الكفايات التواصلية في المرتبة الثالثة بعد الكفائيتين السابقتين؛ نظراً لقلّة التعاون والاهتمام، ولكون الأمر في هذا البعد لا يقوم على المعلم وحده، واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة البدر (٢٠١٠)، ودراسة الشمايلة (٢٠٠٥) ودراسة صبح (٢٠١٦) في حين أشارت دراسة الهزيمة (٢٠١٢) إلى أن الكفايات المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم كانت متوسطة، بينما أكدت دراسة الفقيه (٢٠١٧) أن الكفايات التي يتمتع بها المعلمون كانت ضعيفة. ويرجع الباحث الاختلاف في هذه الدراسات نظراً لاختلاف وتنوع مجتمعات الدراسة، ولتنوع المستجيبين على أداة الدراسة.

وحتى يصل الباحث لصورة أكثر عمقاً حول الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة الحالية على كل عبارة من عبارات مقياس الكفايات المهنية، ثم تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات؛ وذلك لتحديد درجة التوافر لكل عبارة من هذه العبارات، فكانت النتائج كما يلي:

البعد الأول: الكفايات المعرفية:

جدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول عبارات البعد

الأول: الكفايات المعرفية

م	العبارات	الاستجابة										الانحراف المعياري	المتوسط	درجة التوافر	الترتيب
		قليلة جدًا		قليلة		متوسطة		عالية		عالية جدًا					
		نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار				
١	لدي معرفة عن مفهوم التربية الخاصة عموماً وصعوبات التعلم على وجه الخصوص.	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٣٨٧	٤,٨٢٤	كبيرة جدًا	١
٤	لدي معرفة بأسباب صعوبات التعلم.	٠,٠	٠,٠	١	٢,٩	٣	٨,٨	١٠	٢٩,٤	٢٠	٥٨,٨	٠,٧٨٦	٤,٤٤١	كبيرة جدًا	٤
٧	لدي معرفة بأهم العلماء في مجال صعوبات التعلم.	٢	٥,٩	٤	١١,٨	٧	٢٠,٦	١٣	٣٨,٢	٨	٢٣,٥	١,١٥٥	٣,٦١٨	كبيرة	١٤
١٠	لدي معرفة بالتشريعات والقوانين والأنظمة والقواعد التنظيمية والاتفاقيات التي تساند تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	١	٢,٩	٢	٥,٩	٧	٢٠,٦	١٣	٣٨,٢	١١	٣٢,٤	٣,٩١٢	١,٠٢٦	كبيرة	٩
١٣	أعرف الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين وللتأخرين دراسياً.	٠,٠	٠,٠	٠,٠	١	٢,٩	٩	٢٦,٥	٢٤	٧٠,٦	٤,٦٧٦	٠,٥٣٥	٤,٦٧٦	كبيرة جدًا	٢
١٦	لدي معرفة في الخصائص النفسية والاجتماعية والعاطفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	٠,٠	٠,٠	١	٢,٩	٧	٢٠,٦	١٤	٤١,٢	١٢	٣٥,٣	٠,٨٣٠	٤,٠٨٨	كبيرة	٦
١٩	لدي معرفة عن مراحل النمو وطبيعة واحتياجات كل مرحلة.	٠,٠	٠,٠	٣	٨,٨	٧	٢٠,٦	١٣	٣٨,٢	١١	٣٢,٤	٣,٩٤١	٠,٩٥٢	كبيرة	٨
٢٢	لدي معرفة في مبادئ ونظريات تعديل السلوك.	٠,٠	٠,٠	٢	٥,٩	٨	٢٣,٥	١٧	٥٠,٠	٧	٢٠,٦	٣,٨٥٣	٠,٨٢١	كبيرة	١٠
٢٥	أطلع على الجديد في مجال صعوبات التعلم من خلال الدوريات والمجلات والمؤتمرات.	٢	٥,٩	٤	١١,٨	٤	١١,٨	١٥	٤٤,١	٩	٢٦,٥	٣,٧٣٥	١,١٦٣	كبيرة	١١
٢٩	لدي معرفة عن طبيعة ومظاهر صعوبات التعلم في مرحلة قبل المدرسة.	٣	٨,٨	١	٢,٩	٧	٢٠,٦	١٨	٥٢,٩	٥	١٤,٧	٣,٦١٨	١,٠٧٤	كبيرة	١٣
٣٣	لدي معرفة حول مدى تأثير صعوبات التعلم على التعلم واكتساب الخبرات.	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٣	٨,٨	٨	٢٣,٥	٢٣	٦٧,٦	٤,٥٨٨	٠,٦٥٧	كبيرة جدًا	٣
٣٧	أستطيع كتابة مقالات علمية عن صعوبات التعلم بشكل جيد.	٣	٨,٨	٥	١٤,٧	٨	٢٣,٥	٩	٢٦,٥	٩	٢٦,٥	٣,٤٧١	١,٢٨٥	كبيرة	١٥
٤٠	لدي معرفة في بعض المصطلحات الأجنبية للمفاهيم المرتبطة بصعوبات التعلم.	٣	٨,٨	٣	٨,٨	٨	٢٣,٥	٨	٢٣,٥	١٢	٣٥,٣	٣,٦٧٦	١,٢٩٦	كبيرة	١٢

م	العبارات	الاستجابة										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
		قليلة جدًا		قليلة		متوسطة		عالية		عالية جدًا					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
٤٣	أعرف بعض نظريات التعلم والاتجاهات المرتبطة بتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	٠,٠	٠,٠	٢	٥,٩	٨	٢٣,٥	١٢	٣٥,٣	١٢	٣٥,٣	٤,٠٠٠	٠,٩٢١	كبيرة	٧
٤٦	لدي معرفة بالمبادئ الأساسية للقياس والتقويم والتشخيص للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	٠,٠	٠,٠	٢	٥,٩	٣	٨,٨	١٢	٣٥,٣	١٧	٥٠,٠	٤,٢٩٤	٠,٨٧١	كبيرة جدًا	٥
المتوسط الوزني لدرجة التوافر بالنسبة للبعد الأول: الكفايات المعرفية															
												٤,٠٤٨	٠,٩١٧	كبيرة	

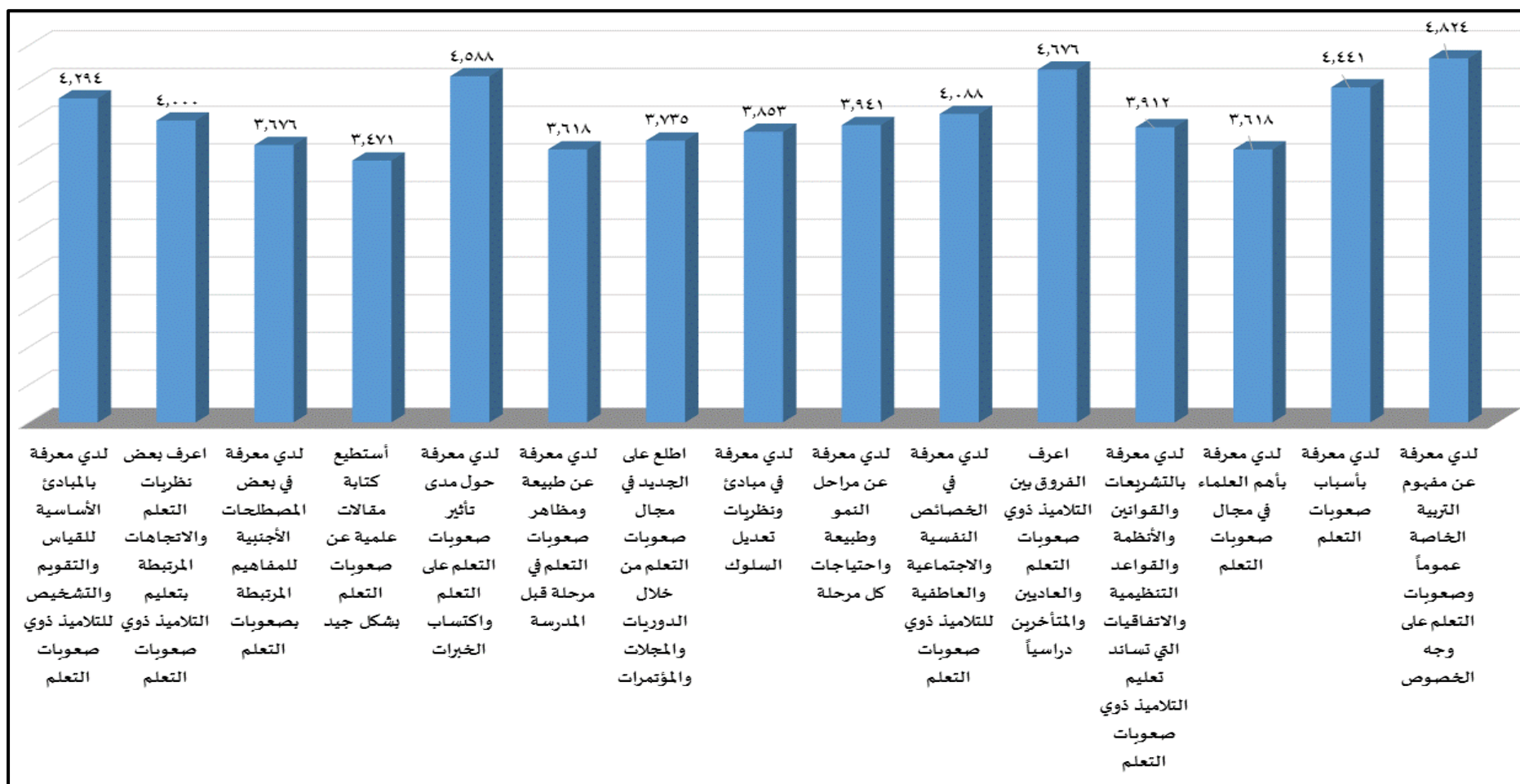
اتضح من الجدول السابق أن:

الكفايات المعرفية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم متوافرة بدرجة كبيرة؛ حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البعد (٤,٠٤٨) بانحراف معياري ٠,٩١٧، وتراوح المتوسطات بين (٤,٨٢٤-٣,٤٧١)، وجاءت خمس من العبارات الفرعية في هذا البعد متوافرة بدرجة كبيرة جداً، وباقي العبارات متوافرة بدرجة كبيرة، وجاءت العبارات في الجدول مرتبة بحسب ورودها في المقياس، وتم وضع ترتيب لمعرفة درجة توافرها لدى عينة الدراسة مع ملاحظة أنه في حالة تساوي المتوسطات تكون الأولوية في الترتيب للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل، والذي يدل على توافق وتجانس أعلى بين الاستجابات.

وجاءت العبارة "لدي معرفة عن مفهوم التربية الخاصة عموماً وصعوبات التعلم على وجه الخصوص" في الترتيب الأول من حيث درجة التوافر، ومتوافرة بدرجة كبيرة جداً؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (٤,٨٢٤)، تلتها عبارة "أعرف الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين والمتأخرين دراسياً" في الترتيب الثاني من حيث درجة التوافر، ومتوافرة بدرجة كبيرة جداً؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (٤,٦٧٦)، بعد ذلك جاءت العبارة "لدي معرفة حول مدى تأثير صعوبات التعلم على التعلم واكتساب الخبرات" في الترتيب الثالث من حيث درجة التوافر، ومتوافرة بدرجة كبيرة جداً؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (٤,٥٨٨)، ثم جاءت العبارة "لدي معرفة بأسباب صعوبات التعلم"

في الترتيب الرابع من حيث درجة التوافر، ومتوافرة بدرجة كبيرة جداً؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (٤,٤٤١). ويعزو الباحث توافر هذه الكفايات بدرجة كبيرة جداً إلى التأهيل الجيد للمعلمين الذي يركز على معرفة مفهوم وأسباب صعوبات التعلم وتأثيرها على اكتساب التلاميذ للخبرات بالإضافة إلى معرفة الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين وقد اتفقت النتائج في هذه العبارات مع دراسات البدر (٢٠١٠)، والسعدي (٢٠١٥)، والشمائلة (٢٠٠٥). وكانت أقل العبارات تكراراً العبارة رقم (٣٧) ونصها "أستطيع كتابة مقالات علمية عن صعوبات التعلم بشكل جيد"، وكانت في الترتيب الخامس عشر من حيث درجة التوافر، ومتوافرة بدرجة كبيرة؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (٣,٤٧١)، والعبارة رقم (٧) ونصها "لدي معرفة بأهم العلماء في مجال صعوبات التعلم"، وكانت في الترتيب الرابع عشر من حيث درجة التوافر، ومتوافرة بدرجة كبيرة؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (٣,٦١٨)، ويتفق ذلك مع دراسة البدر (٢٠١٠) والشمائلة (٢٠٠٥)، واختلفت دراسة السعدي (٢٠١٥) في العبارة رقم (٧)؛ حيث كانت أقل من المتوسط.

ويمكن توضيح درجة توافر الكفايات المعرفية لدى عينة الدراسة من معلمي التلاميذ معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال الشكل التالي:



شكل (٣) درجة توافر الكفايات المعرفية لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم

البعد الثاني: الكفايات الأدائية:

جدول (١١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول عبارات

البعد الثاني: الكفايات الأدائية

م	العبارات	الاستجابة										الانحراف التوافر	درجة التوافر	الترتيب	
		قليلة جدًا		قليلة		متوسطة		عالية		عالية جدًا					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
٢	أُجهز غرفة صعوبات التعلم؛ لتكون بيئة مثيرة للانتباه ومحفزة للتعلم.	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٧	٢٠,٦	٦	١٧,٦	٢١	٦١,٨	٤,٤١٢	٠,٨٢١	كبيرة جدًا	٨
٥	أختار وأعد الاختبارات التشخيصية الرسمية وغير الرسمية الملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأطبقها وأفسر النتائج التي توصلت إليها.	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٥	١٤,٧	١٥	٤٤,١	١٤	٤١,٢	٤,٢٦٥	٠,٧١٠	كبيرة جدًا	١١
٨	أقوم بالتهيئة المناسبة قبل البدء في تعليم المهارة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستفيداً من الخبرة السابقة للتلميذ.	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٢	٥,٩	٧	٢٠,٦	٢٥	٧٣,٥	٤,٦٧٦	٠,٥٨٩	كبيرة جدًا	٤
١١	أختار الوقت المناسب لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٧	٢٠,٦	٢٧	٧٩,٤	٤,٧٩٤	٠,٤١٠	كبيرة جدًا	٢
١٤	أعمل على تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على استخدام العمليات المعرفية لحل المشكلات باستقلالية.	١	٢,٩	١	٢,٩	٣	٨,٨	٢١	٦١,٨	٨	٢٣,٥	٤,٠٠٠	٠,٨٥٣	كبيرة	١٥
١٧	أعمل على تنمية المفردات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٥	١٤,٧	١٣	٣٨,٢	١٦	٤٧,١	٤,٣٢٤	٠,٧٢٧	كبيرة جدًا	١٠
٢٠	أستخدم استراتيجيات تدريس متعددة لتعليم القراءة والكتابة والرياضيات.	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٣	٨,٨	١٧	٥٠,٠	١٤	٤١,٢	٤,٣٢٤	٠,٦٣٨	كبيرة جدًا	٩
٢٣	أقوم باستخدام الاستراتيجيات التدريسية لتنمية المهارات الإدراكية والفهم والذاكرة والحفظ لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	٠,٠	٠,٠	١	٢,٩	٥	١٤,٧	١٧	٥٠,٠	١١	٣٢,٤	٤,١١٨	٠,٧٦٩	كبيرة	١٢
٢٦	أستخدم التقنيات الحديثة والوسائل والأنشطة لتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	٠,٠	٠,٠	٢	٥,٩	٧	٢٠,٦	١٣	٣٨,٢	١٢	٣٥,٣	٤,٠٢٩	٠,٩٠٤	كبيرة	١٤
٢٨	أقوم بالتقييم الشامل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من جميع الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية للتحقق من نتائج التعلم.	٠,٠	٠,٠	٢	٥,٩	٧	٢٠,٦	١٢	٣٥,٣	١٣	٣٨,٢	٤,٠٥٩	٠,٩١٩	كبيرة	١٣
٣٠	أقوم بالإعداد والتخطيط للدرس بشكل جيد.	٠,٠	٠,٠	١	٢,٩	١	٢,٩	١١	٣٢,٤	٢١	٦١,٨	٤,٥٢٩	٠,٧٠٦	كبيرة جدًا	٦

م	العبارات	الاستجابة										الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب	
		قليلة جدًا		قليلة		متوسطة		عالية		عالية جدًا					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
٣٢	أعمل على بناء علاقة إيجابية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تساهم في إيجاد علاقة مهنية تساعدهم على المناقشة والسؤال.	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٤	١١,٨	٩	٢٦,٥	٢١	٦١,٨	٤,٥٠٠	٠,٧٠٧	كبيرة جدًا	٧
٣٤	أستغل البيئة المدرسية في تحقيق الأهداف التعليمية؛ مثل قراءة الكلمات من خلال لوحة الإعلانات.	١	٢,٩	١	٢,٩	٨	٢٣,٥	١١	٣٢,٤	١٣	٣٨,٢	٤,٠٠٠	١,٠١٥	كبيرة	١٦
٣٦	أعمل على تصميم أنشطة لتعزيز التفاعل مع التلاميذ في الصف.	٢	٥,٩	٤	١١,٨	١١	٣٢,٤	٨	٢٣,٥	٩	٢٦,٥	٣,٥٢٩	١,١٨٧	كبيرة	١٨
٣٨	أقوم بتجزئة المهارات وتقديمها بطريقة متسلسلة.	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	١	٢,٩	١٢	٣٥,٣	٢١	٦١,٨	٤,٥٨٨	٠,٥٥٧	كبيرة جدًا	٥
٤١	أستخدم الملاحظة المنظمة لمعرفة مدى تقدم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	٢	٥,٩	١	٢,٩	٥	١٤,٧	١٥	٤٤,١	١١	٣٢,٤	٣,٩٤١	١,٠٧١	كبيرة	١٧
٤٤	أستخدم أساليب تعزيز مناسبة تعمل على تشجيع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتحسن دافعيتهم نحو التعلم.	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٣	٨,٨	٣	٨,٨	٢٨	٨٢,٤	٤,٧٣٥	٠,٦١٨	كبيرة جدًا	٣
٤٧	أعمل على توفير التغذية الراجعة الفورية المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	١	٢,٩	٢	٥,٩	٣١	٩١,٢	٤,٨٨٢	٠,٤٠٩	كبيرة جدًا	١
٤١ المتوسط الوزني لدرجة التوافر بالنسبة للبعد الثاني: الكفايات الأدائية															
		٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	١	٢,٩	٢	٥,٩	٣١	٩١,٢	٤,٨٨٢	٠,٤٠٩	كبيرة جدًا	١

اتضح من الجدول السابق أن:

الكفايات الأدائية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم متوافرة بدرجة كبيرة جدًا؛ حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البعد (٤,٣١٧) بانحراف معياري ٠,٧٥٦، وتراوح المتوسطات بين (٤,٨٨٢-٣,٥٢٩)، وجاءت (١١) عبارة في هذا البعد متوافرة بدرجة كبيرة جدًا وباقي العبارات كانت متوافرة بدرجة كبيرة، وجاءت العبارات في الجدول مرتبة بحسب ورودها في المقياس، وتم وضع ترتيب لمعرفة درجة توافرها لدى عينة الدراسة، مع ملاحظة أنه في حالة تساوي المتوسطات تكون الأولوية في الترتيب للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل والذي يدل على توافق وتجانس أعلى بين الاستجابات.

وجاءت العبارة "أعمل على توفير التغذية الراجعة الفورية المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم" في الترتيب الأول من حيث درجة التوافر، ومتوافرة بدرجة كبيرة جدًا؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (٤,٨٨٢)، تلتها عبارة "أختار الوقت المناسب لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم" في الترتيب الثاني من حيث درجة التوافر، ومتوافرة بدرجة كبيرة جدًا؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (٤,٧٩٤)، بعد ذلك جاءت العبارة "أستخدم أساليب تعزيز مناسبة تعمل على تشجيع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتحسن دافعيتهم نحو التعلم" في الترتيب الثالث من حيث درجة التوافر، ومتوافرة بدرجة كبيرة جدًا؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (٤,٧٣٥)، ثم جاءت العبارة "أقوم بالتهيئة المناسبة قبل البدء في تعليم المهارة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستفيدا من الخبرة السابقة للتلميذ" في الترتيب الرابع من حيث درجة التوافر، ومتوافرة بدرجة كبيرة جدًا؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (٤,٦٧٦).

وكانت أقل العبارات تكرارا العبارة رقم (٣٦) ونصها "أعمل على تصميم أنشطة لتعزيز التفاعل مع التلاميذ في الصف"، وكانت في الترتيب الثامن عشر من حيث درجة التوافر، ومتوافرة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (٣,٥٢٩)، والعبارة (٤١) ونصها "أستخدم الملاحظة المنظمة لمعرفة مدى تقدم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم" وكانت في الترتيب السابع عشر من حيث درجة التوافر، ومتوافرة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (٣,٩٤١).

ويعزو الباحث هذه النتائج لأهمية هذا البعد في عمل معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ولقد اتفقت غالبية الدراسات التي تناولت هذا البعد من الكفايات إلى أن المعلمين يتمتعون بدرجة عالية أو متوسطة فيه، ومنها دراسة البتال (٢٠٠٥)، والبدر (٢٠١٠)، والديحاني والهيم (٢٠١٤)، والسعدي (٢٠١٥)، والشمائلة (٢٠٠٥) والعبدالجبار (٢٠٠٢)، ودراسة (Theeb, et al. 2014) التي أكدت أن الكفايات كانت بدرجة متوسطة إلا في استخدام التقنية والتكنولوجيا الحديثة ويرجع الباحث ذلك؛ لعدم توافرها لدى جميع المعلمين في المدارس. بينما أكدت دراسة الفقيه (٢٠١٧) ودراسة العثمان (٢٠١٨) أن الكفايات المرتبطة بالتدريس للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل

استخدام التقنية والتغذية الراجعة واستخدام الاستراتيجيات المناسبة والبيئة المحفزة كان امتلاك المعلمين لها ما بين المتوسط والضعيف، ويرجع الباحث الاختلاف في النتائج في هاتين الدراستين نظرا لكون المستجيب على أداة الدراسة غير معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ويمكن توضيح درجة توافر الكفايات الأدائية لدى عينة الدراسة من معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال الشكل التالي:

البعد الثالث: الكفايات التواصلية:

جدول (١٢) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول عبارات البعد

الثالث: الكفايات التواصلية

م	العبارات	الاستجابة										الانحراف التوافر	الترتيب		
		قليلة جداً		قليلة		متوسطة		عالية		عالية جداً					
		نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار				
٣	أعمل على تفعيل دور أسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأعضاء المدرسة في التخطيط والتنفيذ للبرنامج التربوي الفردي.	١	٢,٩	٤	١١,٨	١٠	٢٩,٤	١٤	٤١,٢	٥	١٤,٧	٣,٥٢٩	٠,٩٩٢	كبيرة	١١
٦	أقوم بتعزيز التواصل والاحترام المتبادل بين الأسر والمهنيين.	٠,٠	٠,٠	٣	٨,٨	١٢	٣٥,٣	١٢	٣٥,٣	٧	٢٠,٦	٣,٦٧٦	٠,٩١٢	كبيرة	٧
٩	أتناقش مع الزملاء في المدرسة حول خصائص واحتياجات وطرق تقويم ذوي صعوبات التعلم.	٢	٥,٩	١	٥,٩	٥	١٤,٧	١٥	٤٤,١	١١	٣٢,٤	٣,٩٤١	١,٠٧١	كبيرة	٦
١٢	أقوم بتقديم التغذية الراجعة والاستشارات للمعلمين الذين يتعاملون مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المنضمين للبرنامج وغيرهم.	٠,٠	٠,٠	١	٢,٩	٥	١٤,٧	١٢	٣٥,٣	١٦	٤٧,١	٤,٢٦٥	٠,٨٢٨	كبيرة جداً	٣
١٥	أتواصل مع المؤسسات المجتمعية والهيئات والمختصين المهتمين بصعوبات التعلم.	٦	١٧,٦	١٣	٣٨,٢	١٢	٣٥,٣	١	٢,٩	٢	٥,٩	٢,٤١٢	١,٠١٩	ضعيف	١٥
١٨	أقوم بتفعيل الأنشطة والمناسبات الخاصة بفترة صعوبات التعلم والتربية الخاصة عموماً.	٤	١١,٨	٣	٨,٨	٦	١٧,٦	١٢	٣٥,٣	٩	٢٦,٥	٣,٥٥٩	١,٣٠٧	كبيرة	٩
٢١	أحافظ على خصوصية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عند مناقشة أمورهم في الاجتماعات.	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٢	٥,٩	٦	١٧,٦	٢٦	٧٦,٥	٤,٧٠٦	٠,٥٧٩	كبيرة جداً	١
٢٤	أتعاون مع معلمي الصفوف العادية ومنسوبي المدرسة والمجتمع المحلي في دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في البيئات التعليمية المختلفة.	٠,٠	٠,٠	٢	٥,٩	٥	١٤,٧	١٠	٢٩,٤	١٧	٥٠,٠	٤,٢٣٥	٠,٩٢٣	كبيرة جداً	٤
٢٧	أعمل على تنمية مفاهيم الصداقة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم بالصف.	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٤	١١,٨	١٢	٣٥,٣	١٨	٥٢,٩	٤,٤١٢	٠,٧٠١	كبيرة جداً	٢
٣١	أعقد اجتماعات دورية مع أولياء الأمور بطريقة منظمة.	١٠	٢٩,٤	٨	٢٣,٥	٩	٢٦,٥	٥	١٤,٧	٢	٥,٩	٢,٤٤١	١,٢٣٦	ضعيف	١٤

م	العبارات	الاستجابة										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
		قليلة جدًا		قليلة		متوسطة		عالية		عالية جدًا					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
٣٥	أشارك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في أنشطتهم الاجتماعية والترويحية.	١	٢,٩	١	٢,٩	٨	٢٣,٥	١٢	٣٥,٣	١٢	٣٥,٣	٣,٩٧١	١,٠٠٠	كبيرة	٥
٣٩	أقوم بتوجيه أسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى المراكز والهيئات الخدمية الموجودة في المجتمع.	١	٢,٩	٣	٨,٨	١١	٣٢,٤	١٥	٤٤,١	٤	١١,٨	٣,٥٢٩	٠,٩٢٩	كبيرة	١٠
٤٢	أتفاعل مع ذوي صعوبات التعلم خارج نطاق الصف مثل تفعيل جماعة مصادر التعلم.	٢	٥,٩	٢	٥,٩	١٤	٤١,٢	١٢	٣٥,٣	٤	١١,٨	٣,٤١٢	٠,٩٨٨	كبيرة	١٢
٤٥	أشارك في إعداد البرامج التوعوية التي تقدم للمجتمع.	٤	١١,٨	٦	١٧,٦	٨	٢٣,٥	١٠	٢٩,٤	٦	١٧,٦	٣,٢٣٥	١,٢٨١	متوسطة	١٣
٤٨	أقوم بالاستفادة من الإذاعة المدرسية للتوعية بصعوبات التعلم.	٤	١١,٨	٣	٨,٨	٦	١٧,٦	١٠	٢٩,٤	١١	٣٢,٤	٣,٦١٨	١,٣٤٩	كبيرة	٨
المتوسط الوزني لدرجة التوافر بالنسبة للبعد الثالث: الكفايات التواصلية															
												٣,٦٦٣	١,٠٠٨	كبيرة	

اتضح من الجدول السابق أن:

الكفايات التواصلية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم متوافرة بدرجة كبيرة؛ حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البعد (٣,٦٦٣) بانحراف معياري ١,٠٠٨، وتراوح المتوسطات بين (٤,٧٠٦ - ٢,٤١٢)، وجاءت أربع من العبارات الفرعية في هذا البعد متوافرة بدرجة كبيرة جدًا وباقي العبارات تراوحت بين المتوافرة بدرجة كبيرة إلى المتوافرة بدرجة ضعيفة، وجاءت العبارات في الجدول مرتبة بحسب ورودها في المقياس، وتم وضع ترتيب لمعرفة درجة توافرها لدى عينة الدراسة، مع ملاحظة أنه في حالة تساوي المتوسطات تكون الأولوية في الترتيب للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل، والذي يدل على توافق وتجانس أعلى بين الاستجابات.

وجاءت العبارة "أحافظ على خصوصية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عند مناقشة أمورهم في الاجتماعات" في الترتيب الأول من حيث درجة التوافر، ومتوافرة بدرجة كبيرة جدًا حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (٤,٧٠٦)، تلتها عبارة "أعمل على تنمية مفاهيم الصداقة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم بالصف" في الترتيب الثاني من حيث درجة التوافر

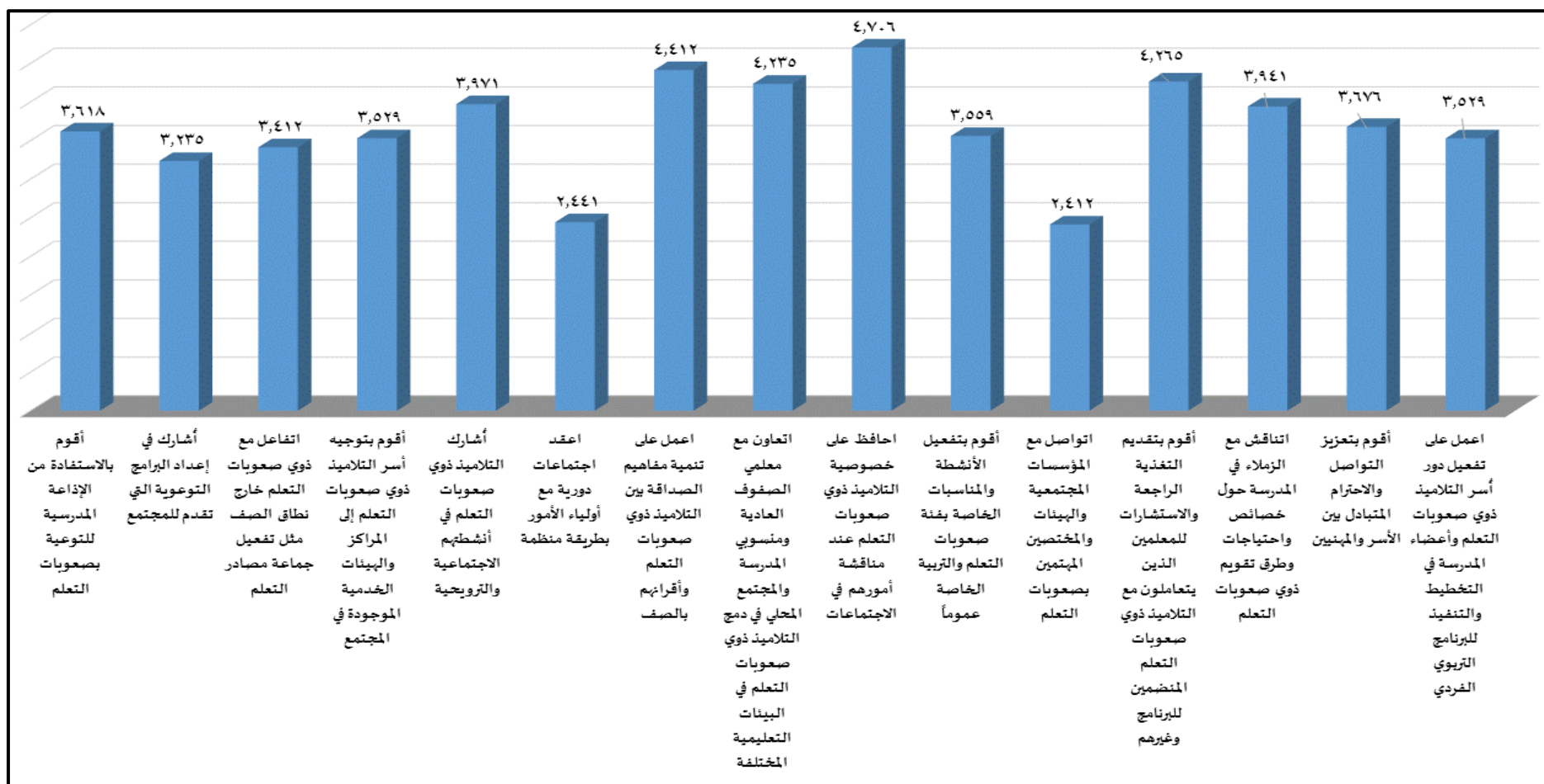
ومتوافرة بدرجة كبيرة جداً؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (٤,٤١٢) بعد ذلك جاءت العبارة "أقوم بتقديم التغذية الراجعة والاستشارات للمعلمين الذين يتعاملون مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المنضمين للبرنامج وغيرهم" في الترتيب الثالث من حيث درجة التوافر، ومتوافرة بدرجة كبيرة جداً؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (٤,٢٦٥)، ثم جاءت عبارة "أتعاون مع معلمي الصفوف العادية ومنسوبي المدرسة والمجتمع المحلي في دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في البيئات التعليمية المختلفة" في الترتيب الرابع من حيث درجة التوافر، ومتوافرة بدرجة كبيرة جداً؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (٤,٢٣٥)، ويدل توافر هذه الكفايات بدرجة كبيرة جداً لدى المعلمين على حرص المعلمين على تلاميذهم ورغبتهم في توفير أفضل الطرق للتعلم والتفاعل مع زملائهم بالمدرسة، ولقد توافقت دراسة البدر (٢٠١٠) مع الكفائتين (١٢,٢١) التي أكدت أن توافرها لدى المعلمين كاننا بشكل كبير. أما العبارة رقم (٢٧) فقد اختلفت مع دراسة العثمان (٢٠١٨) التي أشارت إلى أنها تحدث نادراً، وكانت العبارات (٤٢,٣,٣٩,١٨,٤٨,٦,٩,٣٥) متوافرة بدرجة كبيرة، ونجد أنها استهدفت الأسر والمهنيين والمجتمع المدرسي ومشاركة التلاميذ في الأنشطة الترويجية والمشاركة في الإذاعة المدرسية.

في حين كانت العبارة "أشارك في إعداد البرامج التوعوية التي تقدم للمجتمع" في الترتيب الثالث عشر من حيث درجة التوافر، ومتوافرة بدرجة متوسطة؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (٣,٢٣٥)، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم وجود مردود واضح من هذه البرامج، بالإضافة إلى عدم وجود خطط واضحة لهذه البرامج، وتتفق مع دراسة البدر (٢٠١٠) والسعدي (٢٠١٥)، بينما اختلفت مع دراسة الشمايلة (٢٠٠٥) والعثمان (٢٠١٨)، وكان توافر هذه العبارة لديهما ضعيفاً.

وكانت أقل العبارات تكراراً العبارة رقم (١٥)، ونصها "أتواصل مع المؤسسات المجتمعية والهيئات والمختصين المهتمين بصعوبات التعلم"، وكانت في الترتيب الخامس عشر من حيث درجة التوافر، ومتوافرة بدرجة ضعيفة؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (٢,٤١٢)، والعبارة رقم (٣١)، ونصها "أعقد اجتماعات دورية مع أولياء الأمور بطريقة منظمة"، وكانت في الترتيب الرابع عشر من حيث درجة التوافر، ومتوافرة بدرجة ضعيفة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات

أفراد عينة الدراسة (٢,٤٤١)، وهو ما يتفق مع دراسة البدر (٢٠١٠) والشميلة (٢٠٠٥) والعثمان (٢٠١٨)، في حين أشارت دراسة السعدي (٢٠١٥) إلى أن التواصل مع أسر التلاميذ بشكل فعّال كان متوافراً بدرجة متوسطة.

ويمكن توضيح درجة توافر الكفايات التواصلية لدى عينة الدراسة من معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال الشكل التالي:



شكل (٥) درجة توافر الكفايات التواصلية لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم

ثانيا: نتائج إجابة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني للدراسة الحالية على "ما مستوى التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟".

وللتعرف على مستوى التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة One Sample T-Test لمقارنة متوسط درجات مجموعة التلاميذ عينة الدراسة في التفاعل الاجتماعي بالمتوسط الفرضي، وتم اعتبار المتوسط الفرضي للتفاعل الاجتماعي مساويا (٢,٣٤ × عدد العبارات = ٣٣ × ٢,٣٤ = ٧٧,٢٢)؛ حيث الدرجة ٢,٣٤ هي بداية درجة التوافر (دائما)، ونهاية درجة التوافر (أحيانا) في تدرج الاستجابات في مقياس التفاعل الاجتماعي (في حالة التدرج ثلاثي الاستجابة) بعد تحويل الدرجات إلى درجات متصلة؛ وذلك لمعرفة ما إذا كان مستوى التفاعل الاجتماعي وصل للدرجة المرتفعة أم لا، وتم استخدام المحكات المعروضة في الجدول التالي للحكم على مستوى التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عينة الدراسة الحالية:

جدول (١٣) محكات الحكم على مستوى التفاعل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم

درجة التوافر	متوسط العبارة	نسبة التوافر	مستوى التفاعل
أبداً	أقل من ١,٦٧	(عدد العبارات × أقل من ٥٥,٦٧٪)	ضعيف
أحياناً	من ١,٦٧ لأقل من ٢,٣٤	من ٥٥,٦٧٪ لأقل من ٧٨٪	متوسط
دائماً	من ٢,٣٤ فأكثر	من ٧٨٪ فأكثر	مرتفع

فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (١٤):

جدول (١٤) مستوى التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	نسبة التحقق	مستوى التفاعل الاجتماعي
٧٧,٢٢	٨٠,٧٩٧	٨,١٥٤	٥,٢٤٦**	٨١,٦١٣٪	مرتفع

** دالة عند مستوى ثقة ٠,٠١

اتضح من الجدول السابق أنه:

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ثقة ٠,٠١ بين المتوسطين الفرضي والفعلي للتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لصالح المتوسط الفعلي، وهو ما يؤكد أن مستوى التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في هذه الدراسة مرتفع، وجاء بنسبة توافر ٨١,٦١٣٪.

اتضح من الجدول السابق أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في هذه الدراسة يتمتعون بمستوى مرتفع من التفاعل الاجتماعي، ومن الدراسات التي توافقت مع هذه الدراسة وأظهرت أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بتفاعل اجتماعي جيد ومهارات اجتماعية مقبولة أو عالية دراسة البستنجي (٢٠٠٢)، والغيلان (٢٠١٨)، والمقداد وآخرون (٢٠١١)، وهبلر (Hepler, 1994) وروز (Rose, 2015) وغيرها من الدراسات، في حين اختلفت مع دراسات عديدة منها دراسة البخيت (٢٠١١)، وخزاعلة (٢٠١٢)، ودراسة (Galway & Metsala, 2010)، والرشيدي وآخرون (٢٠١٢) ودراسة (Schmidt, et al. 2014).

ويعزو الباحث ارتفاع درجة التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى اختلاف طريقة قياس مهارات التفاعل الاجتماعي، ففي دراسة الرشيدي وآخرون (٢٠١٢) كانت هناك مقارنة للمهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وفي دراسة خزاعلة (٢٠١٢)، تم أخذ وجهة نظر المعلمين في المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم، بينما في هذه الدراسة تم أخذ الآراء من العينة مباشرة، فكانت الإجابة على المقياس من وجهة نظر التلاميذ

أنفسهم، ولقد أكدت دراسة صياح (٢٠١٧) أنه لا توجد فروق في السلوك التوكيدي بين ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ في التعليم العام. في حين أكدت دراسة (Coleman, et al. 1992; kavale & Forness, 1996) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يدركون أن لديهم ضعفاً في المهارات الاجتماعية، وكانت تقييماتهم لأنفسهم أكثر سلبية من تقييم زملائهم ومعلميهم.

وحتى يصل الباحث لصورة أكثر عمقا حول التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة الحالية على كل عبارة من عبارات مقياس التفاعل الاجتماعي، ثم تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات، وذلك لتحديد درجة التحقق لكل عبارة من هذه العبارات، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (١٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول عبارات مقياس التفاعل الاجتماعي

م	العبارات	درجة التوافر						الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب	
		أبداً		أحياناً		دائماً					
		نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار				
١	أهتم بما يواجه زملائي من مشكلات	٢٣	١٦,١	٦٥	٤٥,٥	٥٥	٣٨,٥	٢,٢٢٤	٠,٧٠٦	متوسط	٢٧
٢	يسعدني أن أنال المحبة من زملائي	٩	٦,٣	٣٣	٢٣,١	١٠١	٧٠,٦	٢,٦٤٣	٠,٥٩٨	كبيرة	٩
٣	أسعى لتقوية العلاقات مع زملائي خارج نطاق المدرسة	٣٣	٢٣,١	٤٦	٣٢,٢	٦٤	٤٤,٨	٢,٢١٧	٠,٧٩٧	متوسط	٢٨
٤	أشعر بالسعادة وأنا مع زملائي	٥	٣,٥	٣٥	٢٤,٥	١٠٣	٧٢,٠	٢,٦٨٥	٠,٥٣٦	كبيرة	٥
٥	أفضل أن أكون قريباً من زملائي	١١	٧,٧	٣٤	٢٣,٨	٩٨	٦٨,٥	٢,٦٠٨	٠,٦٢٨	كبيرة	١١
٦	يهمني قبول زملائي لي	١٠	٧,٠	٤١	٢٨,٧	٩٢	٦٤,٣	٢,٥٧٣	٠,٦٢٢	كبيرة	١٥
٧	أسعى لحل المشكلات التي تقع بين زملائي	٣٧	٢٥,٩	٤٢	٢٩,٤	٦٤	٤٤,٨	٢,١٨٩	٠,٨٢٢	متوسط	٢٩
٨	يسأل عني أحد من زملائي إذا تغيبت عن المدرسة	٤٩	٣٤,٣	٧٠	٤٩,٠	٢٤	١٦,٨	١,٨٢٥	٠,٦٩٥	متوسط	٣٣
٩	أراعي مشاعر زملائي	١٨	١٢,٦	٥٥	٣٨,٥	٧٠	٤٩,٠	٢,٣٦٤	٠,٦٩٨	كبيرة	٢٢
١٠	أحب أن أشارك في الرحلات التي تنظمها المدرسة	١٠	٧,٠	٢٧	١٨,٩	١٠٦	٧٤,١	٢,٦٧١	٠,٦٠٣	كبيرة	٦
١١	يقدم زملائي لي المساعدة عندما أحتاج لها	١٢	٨,٤	٦٦	٤٦,٢	٦٥	٤٥,٥	٢,٣٧١	٠,٦٣٦	كبيرة	٢٠
١٢	أشكر زملائي عند مساعدتهم لي	٣	٢,١	٣٧	٢٥,٩	١٠٣	٧٢,٠	٢,٦٩٩	٠,٥٠٤	كبيرة	٣
١٣	أذهب إلى برنامج صعوبات التعلم دون إزعاج لباقي الفصول	٣	٢,١	٢٠	١٤,٠	١٢٠	٨٣,٩	٢,٨١٨	٠,٤٣٨	كبيرة	١
١٤	أشارك زملائي في النقاش الذي يديره المعلم	٢٦	١٨,٢	٦٥	٤٥,٥	٥٢	٣٦,٤	٢,١٨٢	٠,٧١٨	متوسط	٣٠
١٥	يحرص زملائي أن أشاركهم في الأنشطة المختلفة	١٥	١٠,٥	٦٠	٤٢,٠	٦٨	٤٧,٦	٢,٣٧١	٠,٦٦٨	كبيرة	٢١
١٦	أفضل العمل الجماعي مع زملائي	١٤	٩,٨	٤٨	٣٣,٦	٨١	٥٦,٦	٢,٤٦٩	٠,٦٦٩	كبيرة	١٧

م	العبارات	درجة التوافر						المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب		
		أبداً		أحياناً		دائماً							
		نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار						
١٧	علاقتي طيبة بجميع زملائي	٩	٦,٣	٤٧	٣٢,٩	٨٧	٦٠,٨	٢,٥٤٥	٠,٦١٤	كبيرة	١٦		
١٨	أحرص على عدم إيذاء زملائي	١٠	٧,٠	٣٠	٢١,٠	١٠٣	٧٢,٠	٢,٦٥٠	٠,٦٠٨	كبيرة	٨		
١٩	بيني وبين زملائي علاقات تمتد لسنوات	٣٤	٢٣,٨	٥٤	٣٧,٨	٥٥	٣٨,٥	٢,١٤٧	٠,٧٧٨	متوسط	٣١		
٢٠	أشعر بالسعادة عندما أساعد الآخرين	٨	٥,٦	٢٦	١٨,٢	١٠٩	٧٦,٢	٢,٧٠٦	٠,٥٦٧	كبيرة	٢		
٢١	أقبل الآراء والنصائح والتوجيه من الآخرين	٢٣	١٦,١	٣٨	٢٦,٦	٨٢	٥٧,٣	٢,٤١٣	٠,٧٥٤	كبيرة	١٩		
٢٢	أصغي وأنفذ تعليمات معلمي بكل سرور	٥	٣,٥	٣٣	٢٣,١	١٠٥	٧٣,٤	٢,٦٩٩	٠,٥٣١	كبيرة	٤		
٢٣	أمتدح إنجازات زملائي وأثني عليهم	٢٢	١٥,٤	٤٧	٣٢,٩	٧٤	٥١,٧	٢,٣٦٤	٠,٧٣٧	كبيرة	٢٣		
٢٤	أشارك بفعالية في المناقشات والأنشطة الجماعية	١٧	١١,٩	٥٩	٤١,٣	٦٧	٤٦,٩	٢,٣٥٠	٠,٦٨٤	كبيرة	٢٤		
٢٥	أتعامل مع زملائي بأسلوب مهذب	٥	٣,٥	٤٣	٣٠,١	٩٥	٦٦,٤	٢,٦٢٩	٠,٥٥٣	كبيرة	١٠		
٢٦	أقابل الآخرين ببشاشة	٩	٦,٣	٤١	٢٨,٧	٩٣	٦٥,٠	٢,٥٨٧	٠,٦٠٩	كبيرة	١٣		
٢٧	أبادر بالتعارف على أي زميل جديد	٢٨	١٩,٦	٥١	٣٥,٧	٦٤	٤٤,٨	٢,٢٥٢	٠,٧٦٤	متوسط	٢٦		
٢٨	أدافع عن زملائي في حال وقوع مشكلة	٢٧	١٨,٩	٥٠	٣٥,٠	٦٦	٤٦,٢	٢,٢٧٣	٠,٧٦٢	متوسط	٢٥		
٢٩	يجيب معلمي على أسئلتني بكل سرور	٣	٢,١	٥١	٣٥,٧	٨٩	٦٢,٢	٢,٦٠١	٠,٥٣٣	كبيرة	١٢		
٣٠	تزداد ثقتي بنفسي عندما أتواجد مع زملائي	٨	٥,٦	٣٣	٢٣,١	١٠٢	٧١,٣	٢,٦٥٧	٠,٥٨٣	كبيرة	٧		
٣١	يتجنب زملائي اللعب معي	٣٢	٢٢,٤	٧٩	٥٥,٢	٣٢	٢٢,٤	٢,٠٠٠	٠,٦٧١	متوسط	٣٢		
٣٢	أطلب الإذن من معلمي قبل أن أغير مكان جلوسي	٢٥	١٧,٥	٣١	٢١,٧	٨٧	٦٠,٨	٢,٤٣٤	٠,٧٧٤	كبيرة	١٨		
٣٣	لا يخرجني معلمي على الإجابة الخاطئة	٥	٣,٥	٥٠	٣٥,٠	٨٨	٦١,٥	٢,٥٨٠	٠,٥٦٢	كبيرة	١٤		
المتوسط الوزني للتفاعل الاجتماعي ككل.											كبيرة		
											٢,٤٤٨	٠,٦٤٩	

اتضح من الجدول السابق أن:

التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم متحقق بدرجة كبيرة؛ حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية المقياس (٢,٤٤٨) بانحراف معياري ٠,٦٤٩، وتراوحت المتوسطات بين (٢,٨١٨-١,٨٢٥)، وجاءت العبارات في الجدول مرتبة بحسب ورودها في المقياس، وتم وضع ترتيب لمعرفة درجة توافرها لدى عينة الدراسة، مع ملاحظة أنه في حالة تساوي المتوسطات تكون الأولوية في الترتيب للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل، والذي يدل على توافق وتجانس أعلى بين الاستجابات.

وجاءت العبارة "أذهب إلى برنامج صعوبات التعلم دون إزعاج لباقي الفصول" في الترتيب الأول من حيث درجة التوافر، ومتوافرة بدرجة كبيرة؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (٢,٨١٨)، تلتها عبارة "أشعر بالسعادة عندما أساعد الآخرين" في الترتيب الثاني من حيث درجة التوافر، ومتوافرة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (٢,٧٠٦)، بعد ذلك جاءت العبارة "أشكر زملائي عند مساعدتهم لي" في الترتيب الثالث من حيث درجة التوافر، ومتوافرة بدرجة كبيرة؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (٢,٦٩٩)، ثم جاءت عبارة "أصغي وأنفذ تعليمات معلمي بكل سرور" في الترتيب الرابع من حيث درجة التوافر، ومتوافرة بدرجة كبيرة؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (٢,٦٩٩). وجاء في الترتيب الخامس عبارة "أشعر بالسعادة وأنا مع زملائي"، وكانت متوافرة بدرجة كبيرة؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (٢,٦٨٥)، واتفقت العبارة الأولى مع دراسة الغيلان (٢٠١٨) ويعزو الباحث ذلك إلى أن التلاميذ غالبا ما يذهبون مع معلمهم إلى غرفة صعوبات التعلم، بالإضافة إلى عدم وجود زملاء لهم في الممرات وخارج الفصول، ويعزو الباحث شعور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالسعادة عند تقديم المساعدة لزملائهم، وتقديم الشكر لزملائهم عند تقديم المساعدة لهم، وشعورهم بالسعادة أثناء وجودهم مع زملائهم أن ذلك يعود إلى رغبتهم في التواصل والتفاعل مع زملائهم، ويؤكد ذلك ما ذكرته (Hepler, 1994) أن ذوي صعوبات التعلم يرغبون في التفاعل مع زملائهم في التعليم العام، في حين يعزو الباحث أن اتباع التعليمات من قبل ذوي صعوبات التعلم يعود إلى عدم رغبتهم بإحداث الفوضى وخوفهم من العقاب، وتتفق هذه العبارة مع دراسة الغيلان (٢٠١٨) في حين اختلفت مع دراسة المقداد وآخرين (٢٠١١).

وكانت أقل العبارات تكرارا العبارة رقم (٨) ونصها "يسأل عني أحد من زملائي إذا تغيبت عن المدرسة"، وكانت في الترتيب الثالث والثلاثون من حيث درجة التوافر، ومتوافرة بدرجة متوسطة؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (١,٨٢٥)، والعبارة رقم (٣١)، ونصها "يتجنب زملائي اللعب معي"، وكانت في الترتيب الثاني والثلاثين من حيث درجة التوافر، ومتوافرة بدرجة متوسطة؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (٢,٠٠٠)، والعبارة رقم (١٩)، ونصها "بيني وبين زملائي علاقات تمتد لسنوات"، وكانت في الترتيب الحادي والثلاثون من

حيث درجة التوافر، ومتوافرة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (٢٠١٤٧)، والعبارة رقم (١٤)، ونصها "أشارك زملائي في النقاش الذي يديره المعلم"، وكانت في الترتيب الثلاثين من حيث درجة التوافر، ومتوافرة بدرجة متوسطة؛ حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (٢٠١٨٢)، ويعزو الباحث ظهور هذه العبارات بدرجة متوسطة إلى عدم وجود علاقات قوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم خارج نطاق المدرسة، بالإضافة إلى الضعف الأكاديمي الذي يحرمه من المشاركة في النقاشات داخل الفصل، وهذا ما يتوافق مع ما ذكرته (Hepler, 1994) أن التلاميذ في التعليم العام يرفضون التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولا يقيمون معهم العلاقات المستمرة، وتتفق هذه النتائج مع دراسة الغيلان (٢٠١٨) التي أكدت أن ذوي صعوبات التعلم لا يشاركون في النقاشات الصفية.

ويمكن توضيح مستوى التفاعل الاجتماعي لدى عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال الشكل التالي:

ثالثاً: نتائج إجابة السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث للدراسة الحالية على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيري (عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية) لمعلميهم؟".

١- متغير عدد سنوات الخبرة:

تم تقسيم التلاميذ عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخبرة لمعلميهم، ثم تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA للكشف عن دلالة الفروق في التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والراجعة لاختلاف سنوات الخبرة لمعلميهم (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر)، فكانت النتائج كما هي موضحة فيما يلي:

جدول (١٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية للتفاعل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم وفقاً لعدد سنوات الخبرة لمعلميهم

عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
أقل من ٥	٤٢	٨٢,٢١٤	٧,٩٨٣
من ٥ إلى أقل من ١٠	٥٤	٧٧,٩٦٣	٩,٣٠٠
من ١٠ فأكثر	٤٧	٨٢,٧٨٧	٥,٧٨٦

جدول (١٧) دلالة الفروق في التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف عدد سنوات الخبرة لمعلميهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٧٠٤,٢٤٩	٢	٣٥٢,١٢٥	٥,٦٤٢	٠,٠١
داخل المجموعات	٨٧٣٦,٨٧٠	١٤٠	٦٢,٤٠٦		
الكلية	٩٤٤١,١١٩	١٤٢			

اتضح من الجدول السابق أنه:

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ثقة ٠,٠١ في التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ترجع لاختلاف عدد سنوات الخبرة لمعلميهم. وللتعرف على اتجاه الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقاً لعدد سنوات الخبرة لمعلميهم تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe في المقارنات البعدية في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٨) المقارنات البعدية بين التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقاً لعدد سنوات الخبرة لمعلميهم

عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ (م = ٨٢,٢١٤)	من ٥ إلى أقل من ١٠ (م = ٧٧,٩٦٣)
من ٥ إلى أقل من ١٠ (م = ٧٧,٩٦٣)	٤,٢٥١*	
من ١٠ فأكثر (م = ٨٢,٧٨٧)	٠,٥٧٣	٤,٨٢٤*

* الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى ثقة ٠,٠٥

ومن الجدول السابق اتضح أن أقل التلاميذ في التفاعل الاجتماعي هم التلاميذ لمعلمين متوسطي سنوات الخبرة (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات)؛ حيث تفوقت مجموعتا التلاميذ لمعلمين منخفضي الخبرة (أقل من ٥ سنوات) وللمعلمين مرتفعي سنوات الخبرة (من ١٠ سنوات فأكثر) بفروق دالة إحصائية عند مستوى ثقة ٠,٠٥ على مجموعة التلاميذ لمعلمين متوسطي سنوات الخبرة (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات).

ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين حديثي التعيين يكون لديهم الدافع والنشاط أكبر لخدمة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والمعلمون الذين يتمتعون بخبرة عالية لديهم قدرة على معرفة الأمور الأكثر مصلحة لتلاميذهم، ويستطيعون خدمتهم بشكل أفضل، في حين أن المعلمين متوسطي الخبرة يكونون في مرحلة يقل فيها حماس البداية والدافع الذي كانوا عليه، ولم يصلوا إلى مرحلة النضج والخبرة التي تساعدهم على مواجهة الضغوط التي يواجهها معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل المعلمين الذين يتمتعون بخبرة تدريسية طويلة.

وهو ما يتفق جزئياً مع دراسة أبو مصطفى والزين (٢٠٠٩) التي أكدت أن المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة يعانون من ضغوط في العمل أكثر من باقي المعلمين ذوي الخبرة المنخفضة والعالية مما يجعل هذه الضغوط تؤثر على أعمالهم، ودراسة صبح (٢٠١٦) التي أكدت أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة يتمتعون بكفاية عالية تساعدهم على أداء الكثير من المهمات داخل وخارج المدرسة، واختلفت عن دراسة الريماوي (٢٠١٦) التي أكدت أنه لا توجد فروق تعزى للخبرة تؤدي إلى قلة الدافعية أو عدم قدرة المعلم على تحقيق الأهداف المطلوبة منه، ودراسة الظفيري والقريبوتي (٢٠١٠) التي أكدت أن الفروق في الخبرة لدى معلمات صعوبات التعلم لم تؤثر في قدرتهن على التعامل الأمثل مع ذوات صعوبات التعلم من جميع الجوانب.

٢-متغير عدد الدورات التدريبية:

تم تقسيم التلاميذ عينة الدراسة وفقاً للدورات التدريبية لمعلميهم، ثم تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA للكشف عن دلالة الفروق في التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والراجعة لاختلاف عدد الدورات التدريبية لمعلميهم (أقل من ٥ دورات، من ٥ دورات إلى أقل من ١٠ دورات، من ١٠ دورات فأكثر)، فكانت النتائج كما هي موضحة فيما يلي:

جدول (١٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية للتفاعل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم وفقاً لعدد الدورات التدريبية لمعلميهم

عدد الدورات التدريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
أقل من ٥	٤٨	٧٨,٩٧٩	٨,٥٨١
من ٥ إلى أقل من ١٠	٣٣	٧٧,٤٢٤	١٠,٩٣٧
من ١٠ فأكثر	٦٢	٨٤,٠٠٠	٤,٠١٢

جدول (٢٠) دلالة الفروق في التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف عدد الدورات التدريبية لمعلميهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١١٧٠,٠٧٩	٢	٥٨٥,٠٤٠	٩,٩٠٣	٠,٠١
داخل المجموعات	٨٢٧١,٠٤٠	١٤٠	٥٩,٠٧٩		
الكلية	٩٤٤١,١١٩	١٤٢			

اتضح من الجدول السابق أنه:

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ثقة ٠,٠١ في التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ترجع لاختلاف عدد الدورات التدريبية لمعلميهم. وللتعرف على الفروق ذات الدلالة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقاً لعدد الدورات التدريبية لمعلميهم تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe في المقارنات البعدية في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢١) المقارنات البعدية في التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقاً لعدد الدورات التدريبية لمعلميهم

عدد الدورات التدريبية	أقل من ٥ (م = ٧٨,٩٧٩)	من ٥ إلى أقل من ١٠ (م = ٧٧,٤٢٤)
من ٥ إلى أقل من ١٠ (م = ٧٧,٤٢٤)	١,٥٥٥	
من ١٠ فأكثر (م = ٨٤,٠٠٠)	٥,٠٢١**	٦,٥٧٦**

** الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى ثقة ٠,٠١

ومن الجدول السابق اتضح أن أعلى التلاميذ في التفاعل الاجتماعي هم التلاميذ لمعلمين مرتفعي الدورات التدريبية؛ حيث كانت هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى ثقة ٠,٠١ بين مجموعة التلاميذ لمعلمين حضروا من ١٠ دورات تدريبية فأكثر وبين باقي المجموعات. ويعزو الباحث ارتفاع التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ ومعلميهم الذين حصلوا على أكثر من عشر دورات تدريبية، إلى أن هذه الدورات ساهمت في جعل المعلمين مدركين لأفضل الأعمال والطرق التي تساعد تلاميذهم على الظهور بشكل أفضل، وساهمت في تعزيز قدراتهم وإمكاناتهم التي انعكست على تلاميذهم من خلال إيجاد فرص نجاح تساهم في توفير تفاعل جيد لهم.

رابعاً: نتائج إجابة السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع للدراسة الحالية على "هل يمكن التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال الكفايات المهنية لمعلميهم؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis بطريقة الخطوات المتتابعة Stepwise للتعرف على مدى إمكانية التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (متغير تابع) من خلال الكفايات المهنية لمعلميهم (متغير مستقل)؛ فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (٢٢) تحليل تباين الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال الكفايات المهنية لمعلميهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الانحدار	٥٧٣٩,٧٨٣	٢	٢٨٦٩,٨٩٢	١٠٨,٥٥١	٠,٠١
البواقي	٣٧٠١,٣٣٦	١٤٠	٢٦,٤٣٨		
الكلي	٩٤٤١,١١٩	١٤٢			

اتضح من الجدول السابق أن:

النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال الكفايات المهنية لمعلميهم بلغت ١٠٨,٥٥١، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ثقة ٠,٠١، ودرجات حرية (٢، ١٤٠)، وهو ما يؤكد أهمية الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم، والجدول التالي يوضح الكفايات المهنية ذات الدلالة في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

جدول (٢٣) معاملات الانحدار المعيارية $Beta$ وغير المعيارية B ومعاملات الارتباط المتعدد R ومربع معامل الارتباط المتعدد R^2 لتحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال الكفايات المهنية لمعلميهم

معامل الانحدار	معامل الانحدار غير المعيارية B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعيارية $Beta$	قيمة "ت" ودلالاتها
ثابت الانحدار	٣٩,٥٩٩	٣,٣٢٩	×××	**١,٨٩٥
الكفايات المعرفية	٠,٣٣١ (٢)	٠,٠٧٢	٠,٣٢٣	**٤,٥٨٤
الكفايات التواصلية	٠,٣٨٤ (١)	٠,٠٥١	٠,٥٢٨	**٧,٥١١
معامل الارتباط المتعدد R^2		٠,٧٨٠**		
مربع معامل الارتباط المتعدد		٠,٦٠٨		

اتضح من الجدول السابق أن:

الكفايات المهنية ذات الدلالة في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تمثلت في الكفايات التواصلية والكفايات المعرفية على الترتيب، ولم يكن للكفايات الأدائية لدى المعلمين إسهامات دالة في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد ٠,٧٨٠، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ثقة ٠,٠١، وبلغت قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد ٠,٦٠٨، مما يعني أن الكفايات المهنية (التواصلية، المعرفية) تسهم مجتمعة في تفسير حوالي ٦٠,٨٪ من التباين في التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ في الصيغة التالية:

$$\text{التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم} = ٣٩,٥٩٩ + ٠,٣٣١ \times \text{الكفايات المعرفية لمعلميهم} + ٠,٣٨٤ \times \text{الكفايات التواصلية لمعلميهم}$$

وبناء على ما سبق فإنه يمكن التنبؤ بإسهام الكفايات المعرفية والكفايات التواصلية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم، ويعزو الباحث هذا الأمر إلى أن هذين البعدين يستمر أثرهما إلى خارج غرفة صعوبات التعلم، فالكفايات المعرفية تتمثل في معرفة الخصائص المعرفية والنفسية والاجتماعية للتلاميذ، ومعرفة طبيعة نمو التلاميذ وطبيعة واحتياجات تلك المراحل، ومعرفة تأثير صعوبات التعلم على اكتساب التلاميذ للخبرات، أما الكفايات التواصلية فهي مرتبطة بتفعيل الأنشطة الخاصة بصعوبات التعلم، وحث الأسر على المشاركة في وضع الخطة التربوية الفردية الخاصة بالتلاميذ، وتفعيل الأنشطة اللاصفية والاستفادة من الإذاعة المدرسية إما بتكريم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أو ظهورهم أمام زملائهم، في حين تعتبر الكفايات الأدائية محدودة في الجهد المبذول من المعلم داخل غرفة صعوبات التعلم وطريقة تعليم التلاميذ والاستراتيجيات المستخدمة، فكثيراً ما نجد معلماً متميزاً علمياً وفي أدائه داخل الفصل، لكنه ليس لديه القدرة على إقامة علاقات تفاعلية مع تلاميذه.

ولكون هذه الدراسة - في حدود علم الباحث - هي الدراسة الوحيدة التي تناولت هذين المتغيرين معا لفئة صعوبات التعلم، ونظرا لعدم وجود دراسات سابقة مرتبطة بعينة الدراسة؛ فإن الباحث سيناقش هذا النتائج مع دراسات مشابهة، وتعتبر دراسة علي (٢٠٠٤) الأقرب لهذه الدراسة؛ حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن شعور المعلم بالكفاءة الذاتية من خلال (كفاءة التعامل مع التلاميذ وآبائهم، وكفاءة التعامل الأسري والمجتمعي، والكفاءة المهنية، والبعد المدرسي لكفاءة المعلم) ساهمت بشكل قوي بتحقيق التوافق الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين، وهذا ما يتفق مع هذه الدراسة؛ حيث إن كفاءة التعامل مع التلاميذ وآبائهم وكفاءة التعامل الأسري والمجتمعي والبعد المدرسي لكفاءة المعلم يمثلها في هذه الدراسة الكفايات التواصلية، والكفاءة المهنية تمثل الكفايات المعرفية في هذه الدراسة، وتشابهت نتائج هذه الدراسة أيضا مع دراسة السحاري وعامر (٢٠١٦) التي أكدت أن هناك علاقة إيجابية بين الأداءات التدريسية لدى المعلمين ومهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ وغيرها من المهارات، ومن العبارات التي حققت متوسطاً عالياً "يشجعي معلمي على تقبل التوجيهات من الآخرين"، و"يشجعي معلمي على التعاون مع الآخرين".

ومن الدراسات التي تشابهت نتائجها مع هذه الدراسة دراسة حجازي (٢٠١٢) والتي أكدت على أن هناك علاقة بين الكفايات المهنية للمعلمة والنمو العقلي والاجتماعي للتلاميذ، ولقد حققت عبارة توظيف الإمكانيات البشرية متوسطاً عالياً، وهو ما يتوافق في هذه الدراسة مع الكفايات التواصلية التي تعمل على إشراك الأهل والمعلمين في العملية التعليمية، ومن العبارات التي حققت متوسطاً عالياً ما نصها: "تسمح المعلمة للأطفال بالحركة داخل وخارج الفصل دون الإخلال بالنظام"، ويعني ذلك تمتعها بمستوى عال من الكفايات المعرفية ومعرفة مراحل النمو وطبيعة واحتياج المرحلة، وكذلك العبارة التي تنص على "أطلع على كل جديد في مجال الطفولة"، وهي تماثل العبارة التي تنص على "أطلع على الجديد في مجال صعوبات التعلم من خلال الدوريات والمجلات والمؤتمرات"، وتشابهت نتائج الدراسة مع دراسة سليم وعلي (٢٠١٠)، ولقد أكدت دراسة أمين (٢٠٠٦) أن العلاقة بين الكفايات التي تتمتع بها معلمة الروضة وتنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ كانت علاقة إيجابية، ومن العبارات التي حققت متوسطاً عالياً: "الاطلاع على الجديد في المجال والتقصي والبحث العلمي والتعاون مع مسؤولي المدرسة وكذلك أسرة التلميذ".

في حين لم تتوافق نتائج هذه الدراسة مع دراسة ماشبورن وآخرون (٢٠٠٨) التي لم تصل إلى تنبؤ بين جودة الفصل الدراسي (ومن ضمنها جودة المعلم)، وتنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية للتلاميذ، ويؤكد ماشبورن أنه من الغريب عدم وجود ارتباط بين نتائج الطلاب وجودة الفصل الدراسي.

واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة (Jennings & DiPrete 2010) التي أكدت أن معلمي التلاميذ في مرحلة الروضة يساهمون في تنمية المهارات الاجتماعية لتلاميذهم، وأكدت أيضاً أن تنمية المهارات الاجتماعية لدى بعض المعلمين قد تفوق تنمية المهارات الأكاديمية، إلا أن نتائج الدراسة الحالية اختلفت عن هذه الدراسة في أنها حددت الكفايات التي يمكن أن تساهم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ، وهذا ما لم تحددته دراسة جينينغز وديبترت اللذين أكدوا على أنهما لم يصلا إلى الأمر الذي يجعل المعلم يساهم في تنمية المهارات الاجتماعية للتلميذ بغض النظر عن تطوير الجانب الأكاديمي.

إن أهمية تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ليست محصورة في نجاح التلاميذ في الحياة اليومية خارج الفصل الدراسي، بل إن اكتساب التلميذ هذه المهارات يجعله يكتسب ويطور العديد من المهارات الأكاديمية؛ بحيث يستفيد من التدريس الجماعي في غرفة صعوبات التعلم، والتعلم التعاوني داخل الصف وغيرها من الاستراتيجيات التعليمية التي تحتاج إلى درجة معينة من المهارات الاجتماعية، وفي حالة عدم اكتساب التلاميذ للحد الأدنى من هذه المهارات؛ فإنه ستقل الفائدة من هذه الطرق والاستراتيجيات، وهذا ما أكدته دراسة جينينغز وديتيرت ودراسة (Prasertcharoensuk, et al. 2015).

واتفقت النتائج في هذه الدراسة مع دراسة تشانغ ونورمي (Zhang & Nurmi, 2012) التي توصلت إلى أن العلاقات بين المعلم والتلميذ تساهم في تنمية الكفاءة الاجتماعية للتلميذ، وكلما كان ذلك في سن أصغر كان تعميم المهارات الاجتماعية التي اكتسبها في الكبر أفضل. في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Hu, et al. 2017) التي توصلت إلى أنه لا توجد علاقة بين التفاعل بين المعلم والتلميذ وتنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ، وهذا ما أكدته أيضاً دراسة (Wu, et al. 2018) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين تفاعل المعلم والتلميذ وتنمية المهارات الاجتماعية، وعزا الباحثون ذلك إلى أن الدراسة كانت طويلة، وتم تغيير المعلمين خلال فترة الدراسة؛ فمن الممكن أن يكون ذلك قد أثر على اكتساب التلاميذ للمهارات الاجتماعية.

خامساً: التوصيات والبحوث المقترحة

في ضوء نتائج هذه الدراسة؛ توصلت الدراسة إلى ما يلي:

(أ) توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تم صياغة التوصيات التالية:

- ١- زيادة عدد برامج صعوبات التعلم في مدارس المنطقة، وذلك من أجل المساهمة في تقديم نتائج مرجوة على المستوى الأكاديمي والاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- ٢- زيادة الدورات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك من أجل المساعدة في تنمية التلاميذ في جميع الجوانب.
- ٣- تضمين الخطط الدراسية في أقسام التربية الخاصة لمقررات تساهم في إكساب الطلاب مهارات التعامل والتواصل مع المهتمين والمختصين في التربية الخاصة.
- ٤- إقامة دورات تدريبية للمعلمين تساهم في تطوير قدراتهم على التواصل مع الأسرة والمهتمين والمختصين بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ٥- إقامة دورات توعوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لإكسابهم الحدود المقبولة للمهارات الاجتماعية.

(ب) البحوث المقترحة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية اقترح الباحث دراسة الموضوعات التالية:

- ١- عمل دراسات تتضمن متغيري الدراسة باستخدام أدوات مختلفة كالملاحظة والمقابلة.
- ٢- فعالية برنامج في تنمية الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ٣- التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ في التعليم العام وذوي صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات دراسة مقارنة.
- ٤- الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بجودة الحياة لدى تلاميذهم.
- ٥- مدى وعي قائدي المدارس بالكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية.

ثانياً: المراجع الأجنبية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، معتز، وبلعاوي، برهان. (٢٠٠٧). *فن التدريس وطرائقه العامة*. دار حنين.
- ابن خلدون، عبدالرحمن (٢٠١٤). *مقدمة ابن خلدون*. ط٦، (تحقيق علي عبدالواحد وافي). دار نهضة مصر.
- ابن منظور، محمد (١٩٩٨). *لسان العرب*. (تحقيق عبدالله الكبير، محمد حسب الله، هاشم الشاذلي). دار المعارف.
- أبو جادو، صالح. (٢٠١٣). *سيكولوجية التنشئة الاجتماعية* (ط٩). دار المسيرة.
- أبو مصطفى، نظمي، والزين، ديه. (٢٠٠٩). مصادر ضغوط العمل لدى معلمي التربية الخاصة دراسة ميدانية على عينة من معلمي الأطفال المعوقين في مؤسسات التربية الخاصة بمحافظات غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية*، ١٧ (٢)، ٣٠٣-٣٤٧.
- أبو مغلي، سميح، سلامة، عبدالحافظ، وأبو رداحة، فدوى. (٢٠٠٢). *التنشئة الاجتماعية للطفل*. دار اليازوري.
- أبو نيان، إبراهيم. (٢٠٠٧). الاستشارة والعمل الجماعي كأحد الأساليب التربوية لتقديم خدمات صعوبات التعليم في المرحلة المتوسطة والثانوية. *مجلة كلية التربية*، (٥٥)، ٢٤٣-٢٨٢.
- أبو نيان، إبراهيم. (٢٠١٥). *صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية* (ط٢). الناشر الدولي.
- الأحمد، خالد. (٢٠٠٥). *تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب*. دار الكتاب الجامعي.
- الأزرق، عبدالرحمن. (٢٠٠٠). *علم النفس التربوي للمعلمين*. دار الفكر العربي.
- استيتية، دلال، وسرحان، عمر. (٢٠١٢). *المشكلات الاجتماعية*. دار وائل.
- الأشول، عادل. (١٩٧٩). *علم النفس الاجتماعي مع الإشارة إلى مساهمات علماء الإسلام*. مكتبة الأنجلو المصرية.
- آل معدي، صالح، بخاري، ياسر، الحواس، محمد، المياح، سلطان، عبداللطيف، سليمان (٢٠١٥). *دليل معلم صعوبات التعلم*. وزارة التعليم.

أمين، إيمان. (٢٠٠٦). علاقة الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال بالتفكير الابتكاري والمهارات الاجتماعية لأطفال الروضة. دراسات في المناهج وطرق التدريس، (١١١)، ٩٧-٥٥.

البادي، محمد. (٢٠٠٦). مدخل لدراسة الرأي العام. دار المهندس.

البتال، زيد. (٢٠٠٥). تقدير معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لمهاراتهم في إعداد وتنفيذ أسلوب التدريس المباشر. المجلة العربية للتربية الخاصة، (٦)، ١٩٢-١٥٣.

البخيت، ناهد. (٢٠١١). المهارات الاجتماعية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود.

البدر، عبد العزيز (٢٠١٠) المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك سعود). موقع الدكتور بندر العتيبي <http://dr-banderlotaibi.com/new/2016/>

البدر، عبدالعزيز، والعبدالجبار، عبدالعزيز. (٢٠١٧). مدى توافر المعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. المجلة السعودية للتربية الخاصة، ٣ (١)، ٤١-١٩.

براون، جورج. (٢٠٠٥). التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية (محمد البغدادي، هيام البغدادي، مترجم). دار الفكر العربي. (العمل الأصلي نشر في ١٩٧٥).

البستنجي، مراد. (٢٠٠٢). التفاعلات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في المدارس العادية في عمان (رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الأردنية). قاعدة معلومات دار المنظومة.

بطاينة، أسامة. (٢٠٠٤). تقويم الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في شمال الأردن. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ٢ (١)، ٤٩-٣١.

البغدادي، مي. (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي قائم على تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لخفض السلوك العدواني لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، (١٣)، ١٤٣-١١٢.

بني جابر، جودة. (٢٠١٥). علم النفس الاجتماعي (ط٣). دار الثقافة.

بيبرس، هيثم، والصمادي، علي. (٢٠١٢). مستوى التكيف الاجتماعي المدرسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة دراسات وأبحاث، (٨)، ٣٤-١٨.

بيرنو، فيليب، آلي، مارقرت، شارلي، ايفيلين، وباكش، وليوبولد. (١٩٩٨). تكوين معلمين مهنيين الاستراتيجيات والكفايات (نور الدين ساسي، مترجم). المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (العمل الأصلي نشر في ١٩٩٦).

بيندر، وليام. (٢٠١١). صعوبات التعلم الخصائص والتعرف واستراتيجيات التدريس (عبدالرحمن سليمان، السيد تهمي، ومحمود الطنطاوي). عالم الكتب. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٨).

الجلابنة، أحمد. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات التقنية الحديثة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء احتياجاتهم التدريبية بمدارس إربد التعليمية (أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية). قاعدة معلومات دار المنظومة.

جلال، سعد. (١٩٨٤). علم النفس الاجتماعي الاتجاهات التطبيقية المعاصرة. منشأة المعارف.

الجمعة، ماضي. (١٩٩٦). المهارات الاجتماعية في علاقتها بدرجة الإحساس بالوحدة النفسية لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود.

الجهني، ريم. (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم (أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة دمشق). شبكة المعلومات التربوية العربية <http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=243435>

الحاج، دارين. (٢٠١٤). الرضا الوظيفي وعلاقته بالكفايات المهنية لدى معلمي أطفال التوحد. (رسالة ماجستير منشورة، جامعة عمان العربية). قاعدة معلومات دار المنظومة.

الحارثي، صبحي. (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي نفسي لتنمية مهارات الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف. مجلة بحوث التربية النوعية، (١٦)، ٣٢-٨٠.

حافظ، بطرس. (٢٠٠٨). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. دار الزهراء.

حافظ، بطرس. (٢٠٠٩). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم. دار المسيرة.

حجازي، هالة. (٢٠١٢). الكفايات المهنية لمعلمة الروضة وعلاقتها بالنمو الحركي والعقلي والاجتماعي لطفل الروضة. مجلة العلوم البدنية والرياضية، (٢٢)، ٣٩-١.

الحري، خلف. (٢٠٠١، نوفمبر ٦). دور خادم الحرمين الشريفين في نشأة كليات المعلمين وتطورها بالمملكة. جريدة الجزيرة. <http://www.al-jazirah.com/>

الحساني، سامر. (٢٠١٥). اتجاهات الطلبة العاديين نحو أقرانهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية الحكومية في محافظة جدة. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، ٤ (٩)، ٦٩-٨٣.

حسن، عبد الحميد. (٢٠٠٩). دراسة مقارنة بالمهارات الاجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين في سلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١ (١)، ٦٩-١١٢.

الحسين، عبدالله. (٢٠٠٢). تطوير استراتيجية لإعداد المعلم في دول مجلس التعاون الخليجي في القرن الحادي والعشرون [عرض ورقة]. الندوة التربوية الأولى - تجارب دول مجلس التعاون في إعداد المعلم، جامعة قطر، قطر.

الحكمي، علي. (٢٠٠٢). اختبار الكفايات الأساسية للمعلمين في دول الخليج العربي مدخل لتطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه [عرض ورقة]. الندوة التربوية الأولى - تجارب دول مجلس التعاون في إعداد المعلم، جامعة قطر، قطر.

خزاعلة، أحمد. (٢٠١٢). المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمحافظة عنيزة. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، (١٤٥)، ١٢٣-١٥٩.

الخزندار، نائلة. (٢٠٠٦). تقييم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة الأقصى في ضوء اتجاهات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة التربية*، ٣٥ (١٥٨)، ١١٢-١٣٥.

الخطابي، عبد الحميد. (٢٠٠٤). برنامج قسم المناهج وطرائق التدريس بكليات المعلمين ومدى تحقيقه لبعض الكفايات المهنية الأساسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الطلاب المعلمين بكلية المعلمين بجدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٦ (٢)، ٩٦-١٦٤.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (١٩٩٤). *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة*. كلية العلوم التربوية.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (١٩٩٦). الخصائص السيكمترية لصورة عربية من مقياس ماتسون لتقدير المهارات الاجتماعية للأطفال. *رسالة التربية وعلم النفس*، (٨)، ٥٣-٧٦.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (٢٠٠٩). *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة*. دار الفكر.

الخطيب، جمال، الحديدي، منى، الزريقات، إبراهيم، الروسان، فاروق، الناطور، ميادة، السرور، ناديا، الصمادي، جميل، يحيى، خولة، والعماييرة، موسى. (٢٠١٣). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (ط٦). دار الفكر.

الدريج، محمد، وجمل، محمد. (٢٠٠٩). التدريس المصغر التكوين والتنمية المهنية (ط٢). دار الكتاب الجامعي.

الديحاني، منال، والهيم، عيد. (٢٠١٤). مدى اكتساب طلبة كلية التربية الأساسية تخصص التربية الخاصة بدولة الكويت للمهارات التدريسية في ضوء احتياجاتهم. مجلة كلية التربية، ٣ (١٦١)، ٤٧٣-٥٢٠.

رزق، حنان. (٢٠٠١). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة في ضوء كفاياتهم المهنية. مجلة كلية التربية، ١ (٤٧)، ٦٨-٣.

الرشدان، عبدالله. (٢٠٠٨). علم اجتماع التربية. دار الشروق.

الرشدي، بداي، هاشم، سامي، وعيسى، مغاوري. (٢٠١٢) الخصائص الاجتماعية والانفعالية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين بالمرحلة الابتدائية دراسة مقارنة. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، (٢٥)، ٢٠٦-٢٦٩.

رضوان، بواب. (٢٠١٤). الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة - طلبة جامعة جيجل - (أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة سطيف). تم الاسترجاع من <http://dspace.univ-setif2.dz/xmlui/handle/setif2/247>

روزشتاين، لورا، وجونسون، سكوت. (٢٠١٨). قانون التربية الخاصة (أحمد التميمي، مترجم). دار الملك سعود. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٤).

الريماوي، سمير. (٢٠١٦). الفروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي صعوبات التعلم والعاديين وعلاقته ببعض المتغيرات في الأردن. مجلة كلية التربية، (٦٢)، ٤٢٨-٤٦٤.

الزغبى، أمل. (٢٠١٧). مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم. مكتبة الأنجلو المصرية.

الزغول، سخاء. (٢٠١٦). مستوى الممارسات التأملية لدى المعلمين وعلاقتها بكفاياتهم المهنية في التدريس (رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الهاشمية). قاعدة معلومات دار المنظومة.

زهران، حامد. (٢٠٠٣). علم النفس الاجتماعي (ط٦). عالم الكتب.

- الزيات، فتحي. (١٩٩٨). *صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي. (٢٠٠٨ب). *صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية*. دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي. (٢٠٠٨أ). *قضايا معاصرة في صعوبات التعلم*. دار النشر للجامعات.
- زيادات، ماهر، وحداد، نهلة. (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي والثقة بالنفس لدى عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٣ (٤)، ٣٦٢-٣٣٣.
- سالم، محمود، الشحات، مجدي، وعاشور، أحمد. (٢٠٠٦). *صعوبات التعلم التشخيص والعلاج (ط٢)*. دار الفكر.
- السحاري، محمد، وعامر، ربيع. (٢٠١٦). الأداء التدريسي للمعلمين ودوره في تحقيق المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية بمنطقة عسير من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية*، ١ (١٧٠)، ٥٣٢-٥٨٦.
- السرسى، أسماء، وعبدالمقصود، أماني. (٢٠٠٢). التفاعل الاجتماعي عن طريق اللعب لدى الأطفال المكفوفين والمبصرين في مرحلة ما قبل المدرسة بين التشخيص والتحسين. *مجلة كلية التربية*، (٢٦)، ٩٢-٤٠.
- السرطاوي، زيدان، السرطاوي، عبدالعزيز، خشان، أيمن، وأبو جودة، وائل. (٢٠٠١). *مدخل إلى صعوبات التعلم*. الأكاديمية العربية للتربية الخاصة.
- السرطاوي، عبدالعزيز. (١٩٩٤). بناء مقياس في الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية*، (١٠)، ٧٩-١٠٦، تم الاسترجاع من <http://www.gulfkids.com/ar/book15-2558.htm>
- سعدالله، محمد. (٢٠٠٩). *أنماط التفاعل الاجتماعي السائدة لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت*. (رسالة ماجستير منشورة، جامعة عمان العربية). قاعدة معلومات دار المنظومة.
- السعدي، سعيد. (٢٠١٥). *الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمعايير مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (رسالة ماجستير منشورة، جامعة السلطان قابوس)*. قاعدة معلومات دار المنظومة.

السلاموني، سهام. (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الفن لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة -ذوي صعوبات التعلم والمعاقين عقلياً-. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، ١٩ (٢)، ٣٤٠-٢٩٣.

سليم، أمل، وعلي، رحاب. (٢٠١٠). خصائص معلمة الروضة وعلاقتها باكتساب الطفل للخبرات. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (٣١)، ٣٠٧-٢٦٢.

سليمان، السيد. (٢٠١٣). *صعوبات التعلم النمائية* (ط٢). عالم الكتب.

السيد، فؤاد، وعبدالرحمن، سعد. (١٩٩٩). *علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة*. دار الفكر العربي.

شاش، سهير. (٢٠١٠). *الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لنجاح معلمي التربية الخاصة* [عرض ورقة]. المؤتمر الأول - اكتشاف ورعاية الموهوبين، جامعة بنها، بنها، مصر.

الشايب، محمد، وابن زاهي، منصور. (٢٠١١). قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٤)، ٤٠-١٤.

الشبيب، محمد. (٢٠١٨). مدى توافر كفايات المعلم المستشار لدى معلمي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (١٦)، ٦٨-١٠٨.

الشخص، عبدالعزيز، التهامي، السيد، حسين، رضا، والنجار، حسان. (٢٠١٧). برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج. *مجلة كلية التربية*، ٤١ (٤)، ١٢٠-١٤.

الشميلة، سميرة. (٢٠٠٥). *تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة* (أطروحة دكتوراه منشورة، الجامعة الأردنية). قاعدة معلومات دار المنظومة.

الشناوي، محمد، أبو الرب، يوسف، عبيد، ماجدة، جودت، حزامه، الرفاعي، جاسر، وبني مصطفى، نادية. (٢٠٠١). *التنشئة الاجتماعية للطفل*. دار صفاء.

العساف، صالح. (١٩٩٥). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. مكتبة العبيكان.

صبح، إبراهيم. (٢٠١٦). درجة امتلاك وممارسة معلمي ومعلمات غرف المصادر للكفايات التعليمية وأثرها على تنمية المجتمع في ضوء الخبرة والمستوى التعليمي. *جروش للبحوث والدراسات*، ١٧ (١)، ٥٢٣-٥٥٠.

صبري، عبد الحميد. (٢٠١٥). مشكلات التدريس للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي بمنطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين ومديري المدارس. *مجلة كلية التربية*، ٤ (٣٩)، ٢٥٢-٤٢٧.

طريه، مأمون. (٢٠١٧). *التفاعل الاجتماعي* (ط ٢). دار النهضة العربية.

طعيمة، رشدي. (٢٠٠٦). *المعلم كفاياته إعداداً وتدريباً* (ط ٢). دار الفكر العربي.

الطلال، نجوى. (٢٠١٠). *واقع استخدام معلمي ومعلمات معاهد وبرامج التربية الفكرية للإنترنت ومدى استفادتهم منه في تطوير كفاياتهم المهنية بمدينة الرياض* (رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك سعود). موقع الدكتور

بندر العتيبي <http://dr-banderlotaibi.com/new/2016/>

طوسون، حسام الدين. (٢٠١٠). *فاعلية برنامج خدمة الجماعة لتنمية التفاعل الاجتماعي بين الأطفال العاديين والأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم* (أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة عين شمس). قاعدة معلومات المنهل.

الظفيري، سعيد، والقريوتي، إبراهيم. (٢٠١٠). الاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٦ (٣)، ١٧٥-١٩٠.

<http://journals.yu.edu.jo/jjes/ar/>

عاشور، حاتم. (٢٠١٧). *فعالية برنامج إرشادي لخفض اضطراب الانتباه وتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم*. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٥ (١٩)، ٨٧-١٤٠.

عامر، ربيع. (٢٠١٧). امتلاك معلمي التلاميذ المعاقين ذهنياً الكفايات المهنية من وجهة نظر المديرين ومشرفين التربية الخاصة. *مجلة الفتح*، ١٣ (٧٠)، ١٠٩-١٣٨. <https://alfatehmag.uodiyala.edu.iq/>

عامر، عبد الحكيم. (٢٠١٣). *الدورات التدريبية ودورها في رفع مستوى الكفاية المهنية للمعلم*. *المجلة الليبية للدراسات*، (٤)، ٨٨-٥٩.

العبدالجبار، عبدالعزيز. (١٩٩٨). *دراسة الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سماعياً أهميتها ومدى توافرها لديهم*. *مجلة كلية التربية*، ٣ (٢٢)، ١٢٠-١٤.

العبدالجبار، عبد العزيز. (٢٠٠٢). المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم أهميتها ومدى امتلاكهم لها. مجلة جامعة الملك سعود، ١٤ (١)، ١٧٥-٢٠٦.

عبدالسميع، غريب. (٢٠٠٩). علم الاجتماع مفهومات موضوعات دراسات. مؤسسة شباب الجامعة.

عبدالهادي، نبيل. (٢٠٠١). علم الاجتماع التربوي. دار اليازوري.

عبدالواحد، سليمان. (٢٠٠٧). المخ وصعوبات التعلم رؤية في إطار علم النفس العصبي. مكتبة الأنجلو المصرية.

عبدالواحد، سليمان. (٢٠١٠). المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. مكتبة الأنجلو المصرية.

عبدالواحد، سليمان. (٢٠١٣). صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية. مؤسسة الوراق.

العثمان، إبراهيم. (٢٠١٨). الكفايات التعليمية اللازمة للطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة. المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، (٩)، ٤٦-١٢٣.

العجمي، ناصر، والدوسري، عبدالهادي. (٢٠١٦). التحقق من واقع لكفايات المهنية اللازمة لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٣٩، ٨٤-٤٨. <https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/>

عرفة، عبد الباقي. (٢٠١٥). كفايات معلم التربية الخاصة. مكتبة الرشد.

العطية، أسماء. (٢٠١٣). برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة الإرشاد النفسي، (٣٤)، ١٩١-٢٤٩.

عطية، محسن. (٢٠٠٧). تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية. دار المناهج.

علي، أماني. (٢٠١٨). مهارات الاتصال والتفاعل والعلاقات الإنسانية. مكتبة الأنجلو المصرية.

علي، حجاج. (٢٠٠٤). أثر الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة كنتاج لبعض المتغيرات على التوافق الاجتماعي لدى تلاميذهم. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة جنوب الوادي.

عواد، أحمد. (٢٠٠٩). صعوبات التعلم. مؤسسة الوراق.

عيد، دياب، وسلمان، أسامة. (٢٠٠٩). فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة البحوث النفسية والتربوية، ٢٤ (١)، ٣٨-٦٤.

الغزوي، فهمي، خزاعلة، عبدالعزيز، عمر، معن، البنوي، نايف، والطاهر، جنان. (٢٠٠٣). المدخل إلى علم الاجتماع. دار الشروق.

الغيلان، ابتهاج. (٢٠١٨). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة. مجلة البحث العلمي في التربية، (٣٩)، ٤٣-٩٠.

الفتلاوي، سهيلة. (٢٠٠٣). الكفايات التدريسية المفهوم-التدريب-الأداء. دار الشروق.

فريد، زهرة. (٢٠٠٦). تطوير أداة لقياس كفايات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في مجالي القياس والتقييم وأساليب التدريس في الأردن. (أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة عمان العربية). قاعدة معلومات دار المنظومة.

الفيقي، مصطفى. (٢٠١٧). تقويم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين من وجهة نظر المشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، ٦٦ (٢)، ٦٢٠-٦٥٦.

القثامي، عادل. (٢٠٠١). الكفايات التربوية لمعلمي الأطفال المعاقين عقلياً بمدينة الطائف في المملكة العربية السعودية (رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الأردنية). قاعدة معلومات دار المنظومة.

القحطاني، فهد، المعدي، صالح، البدر، عبدالعزيز، الشبيب، محمد (٢٠١٧). معايير معلمي صعوبات التعلم. تم الاسترجاع من <https://cutt.us/TOuTt>

القمش، مصطفى. (٢٠٠٧). مدى فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض كفايات التدريس لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية. مجلة الطفولة العربية، ٩ (٣٣)، ٤١-٦٣.

قنديل، يس. (٢٠٠٠). التدريس وإعداد المعلم (ط٣). الناشر الدولي.

الكرمين، رائد، والحوالدة، ناصر. (٢٠١٦). بناء برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال قائم على نظرية الاهتمامات واختبار أثره في تنمية كفاياتهن التعليمية ومهارات التواصل لدى طلبتهن. دراسات العلوم التربوية، ٤٣ (١)، ٢٤٣-٢٦٣.

كفافي، علاء، الضبيبان، صالح، جمال الدين، هناء، كفافي، وفاء، محمد، وائل، ووهدان، جمال. (٢٠٠٣). *مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم*. دار الفكر.

الكندري، أحمد. (٢٠١٢). *علم النفس الاجتماعي المعاصر*. مكتبة الفلاح.

كيرك، سامويل، كالفنت، جيمس. (١٩٨٨). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية* (زيدان السرطاوي، عبدالعزيز السرطاوي، مترجم). مطابع الصفحات الذهبية. (العمل الأصلي نشر في ١٩٨٤).

مجلس الأطفال غير العاديين. (٢٠١٢). *ما يجب أن يعرفه كل معلمي التربية الخاصة* (علي هوساوي، مترجم). دار الملك سعود. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٩).

محفوظ، عبدالرؤوف، سليمان، خالد، والزراع، نايف. (٢٠١٠). *فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الكفايات المهنية لدى معلمي التعليم العام في الكشف عن الأطفال المعرضين للإصابة بالإعاقة*. مجلة كلية التربية، ٢١ (٨٤)، ٢٢٦-٢٦٧.

محمد، عادل. (١٩٩١). *اتجاهات نظرية في سيكولوجية نمو الطفل والمراهق*. مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، عادل، وفرحات، السيد. (٢٠٠١). *إرشاد الوالدين لتدريب أطفالهم المعاقين عقلياً على استخدام جداول النشاط المصورة وفعاليتها في تحسين مستوى تفاعلاتهم الاجتماعية* [عرض ورقة]. المؤتمر الثامن - وكرز الإرشاد النفسي للأسرة في القرن ٢١، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

محمد، عادل، وعواد، أحمد. (٢٠١٣). *مدخل إلى صعوبات التعلم*. الناشر الدولي.

مرابط، أحلام. (٢٠١١). *معوقات التكوين المستمر للكفايات لمعلمي المرحلة الابتدائية*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٤)، ٢٥٦-٢٧٠.

مرعي، توفيق، وبلقيس، أحمد. (١٩٨٢). *الميسر في علم النفس الاجتماعي*. دار الفرقان.

مسلم، حسن. (٢٠٠٦). *تنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية للمعلم من أجل تكوين نفسي أفضل للمتعلم* [عرض ورقة]. اللقاء السنوي الثالث عشر - إعداد المعلم وتطويرة في ضوء المتغيرات المعاصرة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

زيادة، مصطفى، متولي، نبيل، نورالدين، سامي، وبنجر، آمنة (٢٠١٣). *فصول في اجتماعيات التربية* (ط ١٠). مكتبة الرشد.

المغاربة، إنشراح. (٢٠١٧). *الكفايات المعاصرة لمعلم التربية الخاصة*. دار أمجد.

مغربي، عمر. (٢٠٠٨). *الدكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة* (رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى). قاعدة معلومات دار المنظومة.

المقداد، قيس، بطاينة، أسامة، والجراح، عبدالناصر (٢٠١١). *مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين*. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٧ (٣)،

<http://journals.yu.edu.jo/jjes/ar/>. ٢٧٠-٢٥٣

صياح، منصور (٢٠١٧). *تقييم الفروق في المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية*. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٨٦)، ٢٩٣-٣٢٩.

المومني، ربيع. (٢٠١٣). *فاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير الكفايات المهنية لدى معلمي المدارس في محافظة عجلون* (أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة اليرموك). قاعدة معلومات دار المنظومة.

ناصر، إبراهيم. (٢٠٠٤). *التنشئة الاجتماعية*. دار عمار.

ناصر، إبراهيم، واستيتية، دلال. (١٩٨٤). *المشكلات الاجتماعية*. دار وائل.

النعيم، نوف. (٢٠١٦). *الكفايات التعليمية لمعلمات التربية الخاصة المرحلة الابتدائية للبنات في برامج الدمج بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض دراسة مقارنة*. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٣ (١١)، ٣٨٩-٤٢٢.

النمر، عمر. (٢٠٠٩). *أثر برنامج تدريبي في التربية الاجتماعية لمعلمات رياض الأطفال في تنمية الكفايات التدريسية لديهن وإكساب الأطفال المهارات الاجتماعية* (أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة اليرموك). قاعدة معلومات دار المنظومة.

النوي، محمد. (٢٠١١). *صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات*. دار صفا.

نورالدين، النمراوي. (٢٠١٨). فاعلية برنامج مستند إلى الفن التشكيلي في تحسين المهارات التعبيرية والتفاعل الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. (رسالة ماجستير منشورة، جامعة عمان العربية). قاعدة معلومات دار المنظومة.

الهزائم، أحمد. (٢٠١٢). الكفايات الشخصية والمهنية لمعلمي غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم. (رسالة ماجستير منشورة، جامعة عمان العربية). قاعدة معلومات دار المنظومة.

هلاهان، دانيال، كوفمان، جيمس، لويد، جون، ويس، مارجريت، ومارتنيز، إليزابيث. (٢٠٠٧). صعوبات التعلم مفهومها طبيعتها التعليم العلاجي (عادل محمد، مترجم). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٥).

وحيد، أحمد. (٢٠٠١). علم النفس الاجتماعي. دار المسيرة.

وزارة التعليم. (٢٠٠٢). القواعد التنظيمية لبرامج ومعاهد التربية الخاصة. تم الاسترجاع من http://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/ftffpo_ftodgnoni_topf8o_f_afon_ftoanif_tafi.pdf

وزارة التعليم. (٢٠١٦). الدليل التنظيمي للإشراف التربوي. تم الاسترجاع من <https://www.saudi-teachers.com/vb/t/148996/>

وزارة التعليم. (٢٠١٧). المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب. وزارة التعليم.

الوقفي، راضي. (٢٠٠٩). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي. دار المسيرة للنشر.

يحيى، خولة. (٢٠٠٦). البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة. دار المسيرة.

يوسف، موفق. (١٩٩٤). المهارات الاجتماعية لطلبة المرحلة الابتدائية وعلاقتها بتحصيلهم الأكاديمي (رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الأردنية). قاعدة معلومات دار المنظومة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Al-Zoubi, S., & Abdel Rahman, M. (2011). The effects of a training program in improving instructional competencies for special education teachers in Jordan. *Educational research*, 2(3), 1021-1030. Retrieved from <https://cutt.us/tCidE>

- Andreassi, C. (2007). *The Relationships among Behavior, Social Cognition, and Peer Acceptance in School-Identified Children with Learning Disabilities* (Doctor of Philosophy). North Carolina State University, USA
- Baglama, B., Yikmis, A., & Demirok, M. (2017). Special Education Teachers' views on Using Technology in Teaching Mathematics. *European Journal of Special Education Research*, 2(5), 120-134. doi: 10.5281/zenodo.839032
- Barton, C. (2002). *Peer Acceptance Among Youth with Learning Disabilities in Inclusion Classroom Settings* (Doctor of Philosophy). Boston College, USA
- Breton, W. (2010). Special Education Paraprofessionals: Perceptions of Preservice Preparation, Supervision, and Ongoing Developmental Training. *International Journal of Special Education*, 25(1), 34-45. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ890564>
- Bryan, T. (1978). Social Relationships and Verbal Interactions of Learning Disabled Children. *Journal of Learning Disabilities*, 11(2), 107-115. doi: 10.1177/002221947801100208
- Bryan, T., & Bryan, J. (1978). Social Interactions of Learning Disabled Children. *Learning Disability Quarterly*, 1(1), 33-38. doi: 10.2307/1510961
- Carlson, C. (1987). Social Interaction Goals and Strategies of Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 20(5), 306-311. doi: 10.1177/002221948702000511
- Coleman, M., McHam, L., & Minnett, A. (1992). Similarities in the Social Competencies of Learning Disabled and Low Achieving Elementary School Children. *Journal of Learning Disabilities*, 25(10), 671-677. doi: 10.1177/002221949202501007
- Dodl, N. (1973). Selecting Competency Outcomes for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 24(3), 194-199. doi: 10.1177/002248717302400305
- Ergul, C., Baydik, B., & Demir, S. (2013). Opinions of In-Service and Pre-Service Special Education Teachers on the Competencies of the Undergraduate Special Education Programs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 518-522. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1016666>
- Farmer, T., Pearl, R., & Van Acker, R. (1996). Expanding the Social Skills Deficit Framework. *The Journal of Special Education*, 30(3), 232-256. doi: 10.1177/002246699603000302

- Galway, T., & Metsala, J. (2010). Social Cognition and Its Relation to Psychosocial Adjustment in Children With Nonverbal Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 33-49. doi: 10.1177/0022219410371680
- Gresham, F. (1981). Social Skills Training with Handicapped Children: A Review. *Review of Educational Research*, 51(1), 139-176. doi: 10.3102/00346543051001139
- Gresham, F. (1982). Misguided Mainstreaming: The Case for Social Skills Training with Handicapped Children. *Exceptional Children*, 48(5), 422-433. doi: 10.1177/001440298204800506
- Gresham, F. (1984). Social Skills and Self-Efficacy for Exceptional Children. *Exceptional Children*, 51(3), 253-261. doi: 10.1177/001440298405100311
- Gresham, F. (1992). Social skills and learning disabilities: Causal, concomitant, or correlational? *School Psychology Review*, 21(3), 348-360. DOI: 10.1080 / 02796015.1992.12085620
- Gresham, F. (1993). Social Skills and Learning Disabilities as a Type III Error. *Journal of Learning Disabilities*, 26(3), 154-158. doi: 10.1177/002221949302600302
- Gresham, F., & Elliott, S. (1989). Social Skills Deficits as a Primary Learning Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 22(2), 120-124. doi: 10.1177/002221948902200207
- Gresham, F., & MacMillan, D. (1997). Social Competence and Affective Characteristics of Students with Mild Disabilities. *Review of Educational Research*, 67(4), 377-415. doi: 10.3102/00346543067004377
- Hepler, J. (1994). Mainstreaming Children with Learning Disabilities: Have We Improved Their Social Environment?. *Children & Schools*, 16(3), 143-154. doi: 10.1093/cs/16.3.143
- Hu, B., Fan, X., Wu, Z., LoCasale-Crouch, J., Yang, N., & Zhang, J. (2017). Teacher-child interactions and children's cognitive and social skills in Chinese preschool classrooms. *Children and Youth Services Review*, 79, 78-86. doi: 10.1016/j.childyouth.2017.05.028

- Ismail, H., Al-Zoubi, S., Abdel Rahman, M., & Al-Shabatat, A. (2009). Competency Based Teacher Education (CBTE): A Training Module for Improving Knowledge Competencies for Resource Room Teachers in Jordan. *European Journal of Social Sciences*, 10 (2), 166-178. Retrieved from <https://bit.ly/2CCGUea>
- Jennings, J., & DiPrete, T. (2010). Teacher Effects on Social and Behavioral Skills in Early Elementary School. *Sociology of Education*, 83(2), 135-159. doi: 10.1177/0038040710368011
- Kavale, K., & Forness, S. (1996). Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226-237. doi: 10.1177/002221949602900301
- Larsen, J. (2002). *The Promotion of Social Acceptance of Students with Learning Disabilities through Friendship Skill Training and Disability Awareness* (Master). California State University, USA.
- Lerner, J. (2000). *Learning Disabilities theories Diagnosis and teaching strategies* (8th Ed.). Houghton Mifflin Company.
- Mashburn, A., Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, m., Early, d., & Howes, c. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x
- Miguel, S., Forness, S., & Kavale, K. (1996). Social Skills Deficits in Learning Disabilities: The Psychiatric Comorbidity Hypothesis. *Learning Disability Quarterly*, 19(4), 252-261. doi: 10.2307/1511211
- Oliva, A., Lozano, P., del Pozo, R., Ballesteros, M., Franco, E., & Martín, E. (2009). Comparative study of the evaluation of professional competencies by experienced and trainee Spanish primary teachers. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 437-454. doi: 10.1080/02619760903005823
- Perlmutter, B., Crocker, J., Cordray, D., & Garstecki, D. (1983). Sociometric Status and Related Personality Characteristics of Mainstreamed Learning Disabled Adolescents. *Learning Disability Quarterly*, 6(1), 20-30. doi: 10.2307/1510859
- Perrenoud, P. (2001). T La formación de los docentes en el siglo XXI. In *Revista de Tecnología Educativa*, 14 (3), 503-523.

- Prasertcharoensuk, T., Somprach, K., & Ngang, T. (2015). Influence of Teacher Competency Factors and Students' Life Skills on Learning Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 566-572. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.021
- Rose, A. (2015). *The Influence of Temperament and Social Skills on Quality of Friendship in Students with And Without Learning Disabilities* (Doctor of Philosophy). University of North Carolina, USA
- Schmidt, M., Prah, A., & Čagran, B. (2014). Social skills of Slovenian primary school students with learning disabilities. *Educational Studies*, 40(4), 407-422. doi: 10.1080/03055698.2014.930339
- Schumaker, J., & Hazel, J. (1984). Social Skills Assessment and Training for the Learning Disabled: Who's on First and What's on Second? Part II. *Journal of Learning Disabilities*, 17(8), 492-499. doi: 10.1177/002221948401700811
- Tate, M. (2013). *Supporting Novice Special Education Teachers through Quality Professional Development* (Doctor of Philosophy). Walden University, USA.
- Theeb, R., Muhaidat, M., & Al-Zboon, E. (2014). Profesional competencies among pre-service teachers in special education from their perspectives. *Education*, 135(1), 133-143. Retrieved from <https://cutt.us/L0Qdk>
- Vaughn, S. (1985). Why Teach Social Skills to Learning Disabled Students?. *Journal of Learning Disabilities*, 18(10), 588-591. doi: 10.1177/002221948501801005
- Wenz-Gross, M., & Siperstein, G. (1997). Importance of Social Support in the Adjustment of Children with Learning Problems. *Exceptional Children*, 63(2), 183-193. doi: 10.1177/001440299706300203
- Wu, Z., Hu, B., Fan, X., Zhang, X., & Zhang, J. (2018). The associations between social skills and teacher-child relationships: A longitudinal study among Chinese preschool children. *Children and Youth Services Review*, 88, 582-590. doi: 10.1016/j.childyouth.2018.03.052
- Zhang, X., & Nurmi, J. (2012). Teacher-child relationships and social competence: A two-year longitudinal study of Chinese preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(3), 125-135. doi: 10.1016/j.appdev.2012.03.001

Ziadat, A. (2019). The Impact of E-Learning in Developing Academic Skills and Social Interaction among Students with Learning Disabilities in Jordan from the Perspective of their Teachers. *TEM Journal*, 8(4), 1440-1448. DOI: 10.18421/TEM84-48.

ملحق الدراسة

ملحق رقم (١) مقياس الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصورة
الأولية

ملحق رقم (٢) مقياس التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصورة الأولية

ملحق رقم (٣) مقياس الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصورة
النهائية

ملحق رقم (٤) مقياس التفاعل الاجتماعي ذوي صعوبات التعلم بالصورة الأولية

ملحق رقم (٥) تسهيل مهمة باحث

ملحق رقم (٦) تسهيل مهمة باحث

ملحق رقم (٧) تسهيل مهمة باحث

ملحق رقم (٨) قائمة أسماء المحكمين

ملحق (١) مقياس الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصورة الأولى

السادة المحكمين الكرام

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بجامعة القصيم في قسم التربية الخاصة بإعداد رسالة الماجستير تحت عنوان "إسهامات الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم" ويتطلب ذلك إعداد مقياسٍ للكفايات المهنية، ولقد عرف الباحث الكفايات المهنية إجرائياً بأنها "مجموعة المهارات والقدرات المعرفية والأدائية والتواصلية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم التي سيتم قياسها من خلال الأداة المعدة في هذه الدراسة"، وآمل من سعادتكم قراءة العبارات وتحديد ما إذا كانت كل عبارة تقيس ما وضعت لقياسه أم لا وفقاً للتعريف الإجرائي.

فإذا كانت تنتمي فضع علامة (✓) أمام العبارة تحت كلمة تنتمي، أما إذا كانت العبارة لا تنتمي فضع علامة (✓) أمام العبارة تحت كلمة لا تنتمي.

وإذا كانت صياغة

العبارة سليمة آمل وضع علامة (✓) أمام العبارة تحت كلمة سليمة، أما إذا كانت الصياغة غير سليمة فضع علامة (✓) أمام العبارة تحت كلمة غير سليمة مع التكرم بكتابة الصياغة السليمة كما يراها سعادتكم.

شاكرا لكم حسن تعاونكم والله يحفظكم ويرعاكم

للتواصل مع الباحث

الباحث

لبريد الإلكتروني: A.A.alqarawi12@gmail.com

عبد الله بن أحمد القرعاوي

رقم الجوال: ٠٥٦١٢٥٢١٣٩

م	العبارة	الانتماء للكفايات المهنية		الصياغة		الملاحظات
		لا تنتمي	تنتمي	سليمة	غير سليمة	
الكفايات المعرفية						
١	لدي معرفة عن مفهوم التربية الخاصة عموما وصعوبات التعلم على وجه الخصوص					
٢	لدي معرفة بالتسلسل التاريخي لصعوبات التعلم وأسبابها وأبرز العلماء الذين ساهموا في تطوير هذا المجال					
٣	لدي معرفة بالتشريعات والقوانين والأنظمة والقواعد التنظيمية والاتفاقيات التي تساند تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم					
٤	اعرف جوانب الاختلاف والتشابه بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين والمتأخرين دراسيا وبطيئي التعلم					
٥	لدي معرفة في الخصائص النفسية والاجتماعية والعاطفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم					
٦	لدي معرفة عن مراحل النمو وطبيعة واحتياجات كل مرحلة					
٧	لدي معرفة في مبادئ ونظريات تعديل السلوك					
٨	لدي معرفة عن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ المدارس					
٩	اطلع على الجديد في مجال صعوبات التعلم من خلال الدوريات والمجلات والمؤتمرات					
١٠	لدي معرفة عن طبيعة صعوبات التعلم في مرحلة قبل المدرسة					
١١	لدي معرفة عن تأثير صعوبات التعلم على التعلم واكتساب الخبرات					
١٢	أستطيع كتابة مقالات علمية عن صعوبات التعلم بشكل جيد					
١٣	لدي معرفة في المصطلحات الأجنبية للمفاهيم المرتبطة بصعوبات التعلم					
١٤	اعرف نظريات التعلم والاتجاهات المرتبطة بتعليم ذوي صعوبات التعلم					
١٥	اعمل على تطوير مهاراتي وقدراتي في ميدان صعوبات التعلم					
١٦	لدي معرفة بالمبادئ الأساسية للقياس والتقويم والتشخيص للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم					
الكفايات الأدائية						

١٧	أقوم باختيار التلاميذ الذين يحتاجون إلى برنامج صعوبات التعلم متبعا للإجراءات النظامية لإحالة التلميذ لبرنامج صعوبات التعلم				
١٨	استخدام التقنيات الحديثة والوسائل والأنشطة لتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
١٩	اصمم الخطة التربوية الفردية حسب حاجة التلميذ وأقوم بتعديلها متى ما دعت الحاجة مراعىا الفروق الفردية بين التلاميذ				
٢٠	يقوم التلميذ بتعميم المهارات التي تعلمها في غرفة صعوبات التعلم				
٢١	اعمل على تدريب التلاميذ على استخدام العمليات المعرفية لحل المشكلات باستقلالية				
٢٢	أقوم باستخدام الاستراتيجيات التدريسية لتقوية الإدراك والفهم والذاكرة والحفظ لدى التلاميذ				
٢٣	انمي المفردات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
٢٤	استخدم استراتيجيات تدريس متعددة لتعليم القراءة والكتابة والرياضيات				
٢٥	اختار الوقت المناسب لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
٢٦	أجهز غرفة صعوبات التعلم لتكون بيئة مثيرة للانتباه ومحفزة للتعلم				
٢٧	اختار وأعد الأدوات والمقاييس الرسمية وغير الرسمية الملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأطبقها وأفسر النتائج التي توصلت إليها				
٢٨	استغل البيئة المدرسية في تحقيق الأهداف التعليمية مثل قراءة الكلمات من خلال لوحة الإعلانات				
٢٩	أقوم بإعداد التقارير اليومية والفصلية والنهائية للخطة التربوية الفردية لتوضيح مدى تقدم التلميذ				
٣٠	أقوم بالإعداد والتخطيط للدرس بشكل جيد				
٣١	استخدم طرق تعزيز وتشجيع مختلفة تعمل على استخراج أفضل ما لدى التلاميذ				
٣٢	أقوم بتجزئة المهارات وتقديمها بطريقة متسلسلة				
٣٣	اعمل على توفير التغذية الراجعة المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم				

٣٤	أقوم بالتقييم الشامل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من جميع الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية للتحقق من نتائج التعلم				
٣٥	استخدم الملاحظة المنظمة لمعرفة مدى تقدم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
٣٦	أقوم بالتهيئة المناسبة قبل البدء في تعليم المهارة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستفيداً من الخبرة السابقة للتلميذ				
٣٧	أعمل على بناء علاقة إيجابية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تساهم في إيجاد علاقة مهنية تساعد التلميذ على المناقشة والسؤال				
٣٨	أعمل على تصميم أنشطة لتعزيز التفاعل مع التلاميذ في الصف				
الكفايات التواصلية					
٣٩	أعمل على تفعيل دور أسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأعضاء المدرسة في التخطيط للبرنامج التربوي الفردي				
٤٠	أقوم بتعزيز التواصل والاحترام المتبادل بين الأسر والمهنيين				
٤١	أتواصل مع العاملين في المدرسة حول خصائص واحتياجات وطرق تقويم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم				
٤٢	أقوم بتقديم التغذية الراجعة والاستشارات للمعلمين الذين يتعاملون مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المنضمين للبرنامج وغيرهم				
٤٣	أتواصل مع المؤسسات المجتمعية والهيئات والمختصين المهتمين بصعوبات التعلم				
٤٤	أقوم بتفعيل الأنشطة والمناسبات الخاصة بفئة صعوبات التعلم والتربية الخاصة عموماً				
٤٥	أحافظ على خصوصية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عند مناقشة أمورهم في الاجتماعات				
٤٦	أتواصل مع التلاميذ وأولياء أمورهم ومنسوبي المدرسة والمجتمع المحلي بهدف استشارتهم وبناء علاقة إيجابية معهم				
٤٧	أعمل على تشجيع أولياء الأمور على المشاركة بفاعلية ضمن الفريق التعليمي				
٤٨	أعاون مع معلمي الصفوف العادية ومنسوبي المدرسة والمجتمع المحلي في دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في البيئات التعليمية المختلفة				
٤٩	أقبل النقد والتوجيه من باقي الزملاء				
٥٠	أعمل على تنمية مفاهيم الصداقة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم بالصف				

٥١	اعقد اجتماعات دورية مع أولياء الأمور بطريقة منظمة				
٥٢	أشارك التلاميذ في أنشطتهم الاجتماعية والترويحية				
٥٣	اتواصل مع أسر التلاميذ من أجل الوصول إلى الهدف المحدد في أسرع وقت				
٥٤	أقوم بتوجيه أسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى المراكز والهيئات الخدمية الموجودة في المجتمع				
٥٥	اتفاعل واتواصل مع ذوي صعوبات التعلم خارج نطاق المدرسة مثل تفعيل جماعة مصادر التعلم				
٥٦	أشارك في إعداد البرامج التوعوية التي تقدم للمجتمع				
٥٧	أقوم بالاستفادة من الإذاعة المدرسية للتوعية بصعوبات التعلم				
٥٨	اتواصل مع معلم الصف من أجل تعديل البيئة الصفية داخل بما يحقق الانتباه للتلميذ ذي الصعوبة في التعلم				

ملاحظات عامة:

.....

.....

.....

المحكم: مكان العمل:

ملحق (٢) مقياس التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصورة الأولى

السادة المحكمين الكرام

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بجامعة القصيم في قسم التربية الخاصة بإعداد رسالة الماجستير تحت عنوان "إسهامات الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم" ويتطلب ذلك إعداد مقياس للتفاعل الاجتماعي، ولقد عرف الباحث التفاعل الاجتماعي إجرائياً بأنه "أي سلوك يصدر من التلميذ ذوي صعوبات التعلم تجاه زملائه ومعلميه والبيئة المحيطة به ويمثله في هذه الدراسة الدرجة المحققة على مقياس التفاعل الاجتماعي"، وآمل من سعادتكم قراءة العبارات وتحديد ما إذا كانت كل عبارة تقيس ما وضعت لقياسه أم لا وفقاً للتعريف الإجرائي.

فإذا كانت تنتمي فضع علامة (✓) أمام العبارة تحت كلمة تنتمي، أما إذا كانت العبارة لا تنتمي فضع علامة (✓) أمام العبارة تحت كلمة لا تنتمي.

وإذا كانت صياغة العبارة سليمة آمل وضع علامة (✓) أمام العبارة تحت كلمة سليمة، أما إذا كانت الصياغة غير سليمة فضع علامة (✓) أمام العبارة تحت كلمة غير سليمة مع التكرم بكتابة الصياغة السليمة كما يراها سعادتكم.

شاكراً لكم حسن تعاونكم والله يحفظكم ويرعاكم

الباحث

للتواصل مع الباحث

عبد الله بن أحمد القرعاوي

البريد الإلكتروني: A.A.alqarawi12@gmail.com

رقم الجوال: ٠٥٦١٢٥٢١٣٩

م	العبارات	الانتماء للتفاعل الاجتماعي		الصياغة		الملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	سليمة	غير سليمة	
١	أهتم بما يحدث لزملائي من مشكلات					
٢	يسعدني أن أنال حب زملائي.					
٣	أسعى لتوطيد العلاقات مع زملائي خارج نطاق المدرسة					
٤	أشعر بالسعادة وأنا مع زملائي					
٥	أرى أن الاهتمام بمشكلات الزملاء مضیعة للوقت					
٦	أفضل أن أكون قريبا من زملائي					
٧	أشعر بأنني مفتقد لروح التفاهم والمشاركة مع زملائي.					
٨	لا أهتم إذا كنت مقبولا لدى زملائي أم لا.					
٩	أشعر بالحزن لعدم وجود أصدقاء لي من زملاء المدرسة.					
١٠	تقتصر علاقتي فقط على زميلي الجالس بجاني.					
١١	أشعر بالضيق إذا طلب مني أحد الزملاء مساعدته.					
١٢	أسعى لحل المشكلات التي تقع بين زملائي.					
١٣	لا يسأل عني أحد من زملائي إذا تغيبت عن المدرسة.					
١٤	أفضل استذكار دروسي مع زملائي.					
١٥	أراعي مشاعر زملائي.					
١٦	أحب أن أشارك في الرحلات التي تنظمها المدرسة.					
١٧	يعاملني معلمي بروح الأبوة					
١٨	يقدم زملائي لي المساعدة عندما احتاج لها					
١٩	أقدم الشكر لزملائي عند مساعدتهم لي					
٢٠	أقوم بالحضور إلى غرفة صعوبات التعلم دون أن أزعج باقي الفصول					
٢١	أسعد بالحديث مع زملائي					

م	العبارات	الانتماء للتفاعل الاجتماعي		الصياغة		الملاحظات
		لا تنتمي	تنتمي	سليمة	غير سليمة	
٢٢	أجد صعوبة في التعبير عن نفسي بصورة واضحة مع زملائي.					
٢٣	أشارك زملائي في النقاش الذي يجريه المعلم					
٢٤	يحرص زملائي أن أشاركهم في الأنشطة المختلفة					
٢٥	أفضل العمل الجماعي مع زملائي					
٢٦	علاقتي طيبة بجميع زملائي					
٢٧	اطلب الإذن من معلمي قبل الحديث					
٢٨	أحرص على عدم إيذاء زملائي.					
٢٩	أفضل الألعاب الجماعية وادعوا الآخرين للمشاركة فيها					
٣٠	أشعر بأنني غير مرغوب من زملائي					
٣١	بيني وبين زملائي علاقات تمتد لسنوات.					
٣٢	أشعر بالسعادة عندما أساعد الآخرين					
٣٣	أحب الأعمال الجماعية عن الفردية.					
٣٤	اتقبل الآراء والنصائح والتوجيه من الآخرين					
٣٥	اصغي وانفذ تعليمات معلمي بكل سرور					
٣٦	امتدح انجازات زملائي وأثنى عليهم					
٣٧	أشارك بفعالية في المناقشات والأنشطة الجماعية.					
٣٨	أحب أن أكون بمفردتي.					
٣٩	أتعامل مع زملائي بأسلوب مهذب					
٤٠	أقابل الآخرين ببشاشة الوجه.					
٤١	أبادر بالتعارف على أي زميل جديد.					
٤٢	أدافع عن اصدقائي في حال وقوع مشكلة					
٤٣	يجيب معلمي على أسئلتني بكل بشاشة					
٤٤	تردد ثقتي بنفسي عندما اتواجد مع اصدقائي					
٤٥	يتجنب زملائي اللعب معي.					

م	العبارات	الانتماء للتفاعل الاجتماعي		الصياغة		الملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	سليمة	غير سليمة	
٤٦	اطلب الإذن من معلمي قبل أن أغير مكان جلوسي					
٤٧	يتحدث معي أصدقائي عن حياتهم الشخصية.					
٤٨	لا يخرجني معلمي على الإجابة الخاطئة					

ملاحظات عامة:

.....

.....

.....

.....

المحكم: مكان العمل:

ملحق (٣) مقياس الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصورة النهائية

المكرم: معلم صعوبات التعلم المحترم

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان "إسهامات الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم" استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في مجال صعوبات التعلم، وبين يديكم هذه القائمة التي تهدف إلى التعرف على مدى توفر هذه الكفايات المهنية لدى الزملاء المعلمين.

عليه يرجى التكرم : تعبئة الجزء الأول المرتبط بالبيانات الشخصية، ومن ثم الإجابة على الجزء الثاني بكل دقة وموضوعية والقيام باختيار خيار واحد من الخيارات المطروحة، وذلك من أجل إثراء موضوع الدراسة والوصول إلى النتائج المرجوة.

مع العلم أن الإجابات المقدمة ستكون سرية وسيتم استخدامها لغرض البحث العلمي فقط.

البيانات الشخصية

الاسم (اختياري): اسم المدرسة (مهم):

سنوات الخبرة:

☐ أقل من خمس سنوات ☐ من خمس سنوات حتى أقل من عشر سنوات ☐ من عشر سنوات فأعلى

الدورات التدريبية بعد الخدمة:

☐ أقل من خمس دورات ☐ من خمس دورات لأقل من عشر دورات ☐ من عشر دورات فأكثر

شاكرا لكم حسن تعاونكم والله يحفظكم ويرعاكم

الباحث

عبد الله بن أحمد القرعاوي

للتواصل مع الباحث

البريد الإلكتروني: A.A.alqarawi12@gmail.com

رقم الجوال: ٠٥٦١٢٥٢١٣٩

م	العبارات	درجة التوافر				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
١	لدي معرفة عن مفهوم التربية الخاصة عموماً وصعوبات التعلم على وجه الخصوص					
٢	أُجهز غرفة صعوبات التعلم لتكون بيئة مثيرة للانتباه ومحفزة للتعلم					
٣	اعمل على تفعيل دور أسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأعضاء المدرسة في التخطيط والتنفيذ للبرنامج التربوي الفردي					
٤	لدي معرفة بأسباب صعوبات التعلم					
٥	اختر وأعد الاختبارات التشخيصية الرسمية وغير الرسمية الملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأطبّقها وأُفسر النتائج التي توصلت إليها					
٦	أقوم بتعزيز التواصل والاحترام المتبادل بين الأسر والمهنيين					
٧	لدي معرفة بأهم العلماء في مجال صعوبات التعلم					
٨	أقوم بالتهيئة المناسبة قبل البدء في تعليم المهارة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستفيداً من الخبرة السابقة للتلميذ					
٩	أناقش مع الزملاء في المدرسة حول خصائص واحتياجات وطرق تقويم ذوي صعوبات التعلم					
١٠	لدي معرفة بالتشريعات والقوانين والأنظمة والقواعد التنظيمية والاتفاقيات التي تساند تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم					
١١	أختار الوقت المناسب لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم					
١٢	أقوم بتقديم التغذية الراجعة والاستشارات للمعلمين الذين يتعاملون مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المنضمين للبرنامج وغيرهم					
١٣	أعرف الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين والمتأخرين دراسياً					
١٤	أعمل على تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على استخدام العمليات المعرفية لحل المشكلات باستقلالية					
١٥	أتواصل مع المؤسسات المجتمعية والهيئات والمختصين المهتمين بصعوبات التعلم					
١٦	لدي معرفة في الخصائص النفسية والاجتماعية والعاطفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم					
١٧	أعمل على تنمية المفردات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم					
١٨	أقوم بتفعيل الأنشطة والمناسبات الخاصة بفئة صعوبات التعلم والتربية الخاصة عموماً					
١٩	لدي معرفة عن مراحل النمو وطبيعة واحتياجات كل مرحلة					
٢٠	أستخدم استراتيجيات تدريس متعددة لتعليم القراءة والكتابة والرياضيات					

م	العبارات	درجة التوافر				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
٢١	احافظ على خصوصية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عند مناقشة أمورهم في الاجتماعات					
٢٢	لدي معرفة في مبادئ ونظريات تعديل السلوك					
٢٣	أقوم باستخدام الاستراتيجيات التدريسية لتنمية المهارات الإدراكية والفهم والذاكرة والحفظ لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم					
٢٤	اتعاون مع معلمي الصفوف العادية ومنسوبي المدرسة والمجتمع المحلي في دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في البيئات التعليمية المختلفة					
٢٥	اطلع على الجديد في مجال صعوبات التعلم من خلال الدوريات والمجلات والمؤتمرات					
٢٦	استخدم التقنيات الحديثة والوسائل والأنشطة لتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم					
٢٧	اعمل على تنمية مفاهيم الصداقة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم بالصف					
٢٨	أقوم بالتقييم الشامل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من جميع الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية للتحقق من نتائج التعلم					
٢٩	لدي معرفة عن طبيعة ومظاهر صعوبات التعلم في مرحلة قبل المدرسة					
٣٠	أقوم بالإعداد والتخطيط للدرس بشكل جيد					
٣١	اعقد اجتماعات دورية مع أولياء الأمور بطريقة منظمة					
٣٢	اعمل على بناء علاقة إيجابية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تساهم في إيجاد علاقة مهنية تساعدهم على المناقشة والسؤال					
٣٣	لدي معرفة حول مدى تأثير صعوبات التعلم على التعلم واكتساب الخبرات					
٣٤	استغل البيئة المدرسية في تحقيق الأهداف التعليمية مثل قراءة الكلمات من خلال لوحة الإعلانات					
٣٥	أشارك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في أنشطتهم الاجتماعية والترويقية					
٣٦	اعمل على تصميم أنشطة لتعزيز التفاعل مع التلاميذ في الصف					
٣٧	أستطيع كتابة مقالات علمية عن صعوبات التعلم بشكل جيد					
٣٨	أقوم بتقديم المهارات وتقديمها بطريقة متسلسلة					
٣٩	أقوم بتوجيه أسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى المراكز والهيئات الخدمية الموجودة في المجتمع					
٤٠	لدي معرفة في بعض المصطلحات الأجنبية للمفاهيم المرتبطة بصعوبات التعلم					
٤١	استخدم الملاحظة المنظمة لمعرفة مدى تقدم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم					

م	العبارات	درجة التوافر				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
٤٢	اتفاعل مع ذوي صعوبات التعلم خارج نطاق الصف مثل تفعيل جماعة مصادر التعلم					
٤٣	اعرف بعض نظريات التعلم والاتجاهات المرتبطة بتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم					
٤٤	استخدم أساليب تعزيز مناسبة تعمل على تشجيع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتحسن دافعيته نحو التعلم					
٤٥	أشارك في إعداد البرامج التوعوية التي تقدم للمجتمع					
٤٦	لدي معرفة بالمبادئ الأساسية للقياس والتقويم والتشخيص للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم					
٤٧	أعمل على توفير التغذية الراجعة الفورية المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم					
٤٨	أقوم بالاستفادة من الإذاعة المدرسية للتوعية بصعوبات التعلم					

ملحق (٤) مقياس التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصورة النهائية

عزيزي التلميذ

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان "إسهامات الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم" استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في مجال صعوبات التعلم، وبين يديكم هذه القائمة التي تهدف إلى التعرف على مدى توفر هذه السلوكيات لديكم.

عليه يرجى التكرم بتعبئة الجزء الأول المرتبط بالبيانات الشخصية، ومن ثم الإجابة على الجزء الثاني بكل دقة وموضوعية والقيام باختيار واحد من الخيارات المطروحة، وذلك من أجل إثراء موضوع الدراسة والوصول إلى النتائج المرجوة.

علماً أن هذه الاستبانة مخصصة للصفين الثاني والثالث الابتدائي فقط، المنضمين لبرنامج صعوبات التعلم في المدرسة، حيث سيتم تعبئتها من قبل وجهة نظر التلميذ.

مع العلم أن الإجابات المقدمة ستكون سرية وسيتم استخدامها لغرض البحث العلمي فقط.

البيانات الشخصية

الاسم (اختياري): اسم المدرسة (مهم):

نوع الصعوبة:

صعوبة في القراءة ☐ صعوبة في الرياضيات ☐ صعوبة في الكتابة ☐

المرحلة الدراسية

الصف الثاني الابتدائي ☐ الصف الثالث الابتدائي ☐

شاكراً لكم حسن تعاونكم والله يحفظكم ويرعاكم

الباحث

عبد الله بن أحمد القرعاوي

للتواصل مع الباحث

البريد الإلكتروني: A.A.alqarawi12@gmail.com

رقم الجوال: ٠٥٦١٢٥٢١٣٩

م	العبارات	درجة التوافر		
		دائما	أحيانا	أبدا
١	أهتم بما يواجه زملائي من مشكلات			
٢	يسعدني أن أنال المحبة من زملائي.			
٣	أسعى لتقوية العلاقات مع زملائي خارج نطاق المدرسة			
٤	أشعر بالسعادة وأنا مع زملائي			
٥	أفضل أن أكون قريبا من زملائي			
٦	يهمني قبول زملائي لي			
٧	أسعى لحل المشكلات التي تقع بين زملائي.			
٨	يسأل عني أحد من زملائي إذا تغيبت عن المدرسة.			
٩	أراعي مشاعر زملائي.			
١٠	أحب أن أشارك في الرحلات التي تنظمها المدرسة.			
١١	يقدم زملائي لي المساعدة عندما احتاج لها			
١٢	أشكر زملائي عند مساعدتهم لي			
١٣	أذهب إلى برنامج صعوبات التعلم دون إزعاج لباقي الفصول			
١٤	أشارك زملائي في النقاش الذي يديره المعلم			
١٥	يحرص زملائي أن أشاركهم في الأنشطة المختلفة			
١٦	أفضل العمل الجماعي مع زملائي			
١٧	علاقتي طيبة بجميع زملائي			
١٨	أحرص على عدم إيذاء زملائي.			
١٩	بيني وبين زملائي علاقات تمتد لسنوات.			
٢٠	أشعر بالسعادة عندما أساعد الآخرين			
٢١	أقبل الآراء والنصائح والتوجيه من الآخرين			
٢٢	أصغي وأنفذ تعليمات معلمي بكل سرور			
٢٣	أمتدح إنجازات زملائي وأثنى عليهم			
٢٤	أشارك بفعالية في المناقشات والأنشطة الجماعية.			
٢٥	أتعامل مع زملائي بأسلوب مهذب			
٢٦	أقابل الآخرين ببشاشة			
٢٧	أبادر بالتعارف على أي زميل جديد.			
٢٨	أدافع عن زملائي في حال وقوع مشكلة			
٢٩	يجيب معلمي على أسئلتني بكل سرور			

م	العبارات	درجة التوافر		
		دائما	أحيانا	أبدا
٣٠	تزداد ثقتي بنفسي عندما أتواجد مع زملائي			
٣١	يتجنب زملائي اللعب معي.			
٣٢	اطلب الإذن من معلمي قبل أن أغير مكان جلوسي			
٣٣	لا يخرجني معلمي على الإجابة الخاطئة			

ملحق (٥) تسهيل مهمة باحث

إلى : قسم التخطيط والتطوير الرقم الموحد : 41978981		المملكة العربية السعودية وزارة التعليم إدارة التعليم بمحافظة عنيزة قسم التخطيط والتطوير
10239 1441/07/13 5	وزارة التعليم Ministry of Education	

القيمة:	الرسالة:	الرؤية:
الإيمان - التوكل - الإبداع - المسؤولية المجتمعية - المواطنة - الإنجاز - التكامل - المرونة	تقديم خدمات تربوية وتعليمية ذات جودة	الريادة في بناء جيل متميز ، منتج ، مناهض

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب عبد الله القرعاوي.

نشرة

لبرامج صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية (بنين)

وفقه الله

المكرم/ قائد مدرسة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة إلى خطاب سعادة عميد كلية التربية بجامعة القصيم رقم ٥٠٠٨٨ وتاريخ ١٤٤١/٧/٣هـ بشأن تسهيل مهمة طالب الماجستير عبد الله بن أحمد القرعاوي في تطبيق أداة دراسته "إسهامات الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم"، نأمل التفضل بتسهيل مهمة الباحث في تطبيق أداتي الدراسة المرفقتين، مثنين لكم جهودكم وتعاونكم.

وتقبلوا تحياتي

مدير التعليم
خالد بن جايح الحربي

١٤٤١/٧/٣



الهاتف : ٠١٦٦٣٥٦٦٠ البريد الإلكتروني : research@onazihedu.gov.sa

- صورة لقسم التربية الخاصة (بنين) ، مع المرفقات.
- صورة لقسم التخطيط والتطوير ، مع المرفقات.
- صورة للباحث.

ملحق (٦) تسهيل مهمة باحث



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
(٢٨٠)
إدارة التعليم بمحافظة البكيرية
قسم التخطيط والتطوير
وحدة بحوث سياسات التعليم

الموضوع: بشأن تسهيل مهمة الباحث عبدالله القرعاوي.

تعميم لجميع المدارس الابتدائية (بنين)

وفقه الله

المكرم / قائد مدرسة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة إلى خطاب سعادة عميد كلية التربية في جامعة القصيم رقم ٥٠٠٨٩ وتاريخ ٣/٧/١٤٤١هـ بشأن تسهيل مهمة طالب الماجستير في كلية التربية (تخصص تربية خاصة) الباحث / عبدالله بن أحمد بن عبدالرحمن القرعاوي - رقم جامعي (٣٧١١١٧٢٠٢) والذي يقوم بإعداد دراسة بعنوان "إسهامات الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم"...

عليه نأمل منكم تسهيل مهمة الباحث وفق حدود بحثه وأداة التطبيق المرفقة .
وتقبلوا تحياتي وتقديري

السيد

مدير التعليم

د. خالد بن راجح الراجح

صورة لكتبتنا.

صورة للمساعد للشؤون التعليمية (بنين).

صورة للتخطيط والتطوير.

صورة للاتصالات الإدارية.

ملحق (٧) تسهيل مهمة باحث



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
(٢٨٠)
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم
البحوث والدراسات

تعميم خاص لبرامج صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية (بنين)
"تسهيل مهمة باحث"

الاسم	عبدالله بن أحمد عبدالرحمن القرعاوي
السجل المدني	—
الجهة	جامعة القصيم
الدرجة العلمية	ماجستير
عنوان الدراسة	إسهامات الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم.
نوع التسهيل	تسهيل مهمة الباحث لتطبيق أداة دراسته

وفقه الله

المكرم قائد مدرسة /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد . . .
بناء على قرار سعادة المدير العام بمنطقة القصيم رقم ١٤٨٨٦ في تاريخ ١٤٣٩/٩/٢٣ هـ
بشأن تفويض الصلاحية لإدارة التخطيط والمعلومات لتسهيل مهمة الباحثين والباحثات .
وحيث وردنا خطاب عميد كلية التربية بجامعة القصيم رقم ٥٠٠٩٠ وتاريخ ١٤٤١/٧/٣ هـ
نأمل منكم تسهيل مهمته في حدود موضوع البحث .

وتقبلوا تحياتي ،،،

مدير إدارة التخطيط والمعلومات
أحمد بن عبدالله المشوح

صورة لإدارة التخطيط والمعلومات (البحوث)

م/المذي

ملحق (٨) قائمة المحكمين لأدوات الدراسة

الاسم	العمل
أ.د. عبدالعزيز بن محمد العبدالجبار	عضو هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود
أ.د. عمر بن علوان عقيل	عضو هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة في جامعة الملك خالد
أ.د. ربيع عبده رشوان	عضو هيئة التدريس بقسم علم النفس في جامعة القصيم
د. أحمد فتيحي	عضو هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة في جامعة الجوف
د. خالد يوسف العاصي	عضو هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة في جامعة الإمام محمد بن سعود
د. عاطف عبدالله بحراوي	عضو هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة في جامعة الملك فيصل
د. إبراهيم سعد أبو نيان	عضو هيئة التدريس السابق بقسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود
د. حاتم بن حمدي القريري	عضو هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة في جامعة حائل
د. ربيع عبدالرؤوف عامر	عضو هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة في جامعة الملك خالد
د. ناصر خطاب	عضو هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة في جامعة جدة
د. فايز بن سليمان معاجيني	عضو هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة في جامعة جدة
د. وليد بن عبدالله السلوم	مشرف التربية الخاصة في تعليم الرياض
د. عبدالله بن نوفل الربيعة	وزارة التعليم
سلطان بن عبدالله المياح	مشرف عام صعوبات تعلم بوزارة التعليم
رائد بن عبدالعزيز الغفيلي	مشرف صعوبات تعلم في الرياض
عبدالعزیز بن إبراهيم البدر	باحث دكتوراه صعوبات تعلم
نوف بنت عبدالله النعيم	عضو هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود
صالح بن سعيد باحشوان	عضو هيئة التدريس السابق بقسم التربية الخاصة في جدة
عبدالرحمن بن سعد السعيدان	معلم صعوبات التعلم في محافظة الخرج
حسام بن حمد الحديبي	معلم صعوبات التعلم في محافظة عنيزة

Contributions of Professional Competencies among Learning Disabilities Teachers in Predicting of Social Interaction for their Pupils

Abstract

The study aimed to predict the level of social interaction of pupils with learning disabilities by identifying the contribution of the Professional competencies of their teachers. A total of thirty-four teachers (34) and 143 pupils with learning disabilities were selected from the Qassim region in the Kingdom of Saudi Arabia. The study, which used the correlation descriptive approach, was conducted in the second semester of the academic year 1440–1441 AH, and the following two measurements were used to achieve the objectives of the study.

The Professional competence of the teachers of was first measured using three categories:

1. Knowledge competencies: This category measured the knowledge and information that the teachers possess about these pupils with learning disabilities, such as its definition, the historical development of its concepts, and similar terms.
2. Performance competencies: This category contained teachers' planning, implementation, evaluation, and usage of educational strategies, time planning of the lesson, and the preparation of the individual educational plans.
3. Communicative competencies: This category analyzed how teachers dealt with the school environment and the students outside study time. In addition, it analyzed how they dealt with families, specialists, and institutions interested in people with disabilities.

The second measurement was to measure the social interaction among pupils with learning disabilities.

The study achieved many results, and the most important results were the following:

1. Professional competencies were highly present in teachers of pupils with learning disabilities. In addition to this, the competencies

averages were ordered as follows: The performance competencies had an average of 4.317 out of 5 (Very High), the cognitive competencies were 4.048 out of 5 (High), and the communicative competencies 3.663 out of 5 (High).

2. In addition, there was a difference in the averages of social interaction among pupils with learning disabilities. The actual average (2.448 out of 3) was higher than the hypothetical average (2.34 out of 3), and the statistical significant was (0.01).
3. The social interaction in pupils with learning disabilities was dependent on their teachers' experience. The teachers with medium experience did not influence the social interaction of their students. However, the results showed that teachers who had more than ten training courses exerted a significant influence on their students' social interactions.
4. The communicative and cognitive competencies of the teachers contributed to the prediction of the social interaction of their pupils. On the other hand, the performance competencies did not contribute to the prediction of the same.

Based on the previous results achieved by the study, some recommendations are offered: increasing learning disabilities programs in schools, offering training courses for teachers to strengthen their Professional competencies, and offering awareness sessions for students with learning disabilities to define the importance of acceptable behaviors and the criteria for judging them.

Kingdom of Saudi Arabia

Ministry of education

Qassim University

College of Education

Department of Special Education



Contributions of Professional Competencies among Learning Disabilities Teachers in Predicting of Social Interaction for their Pupils

**A thesis submitted to complete the requirements for obtaining a
master's degree in education, Special Education Specialization,
Learning Disabilities**

Prepared by:

Abdullah bin Ahmed Al-Qarawi

371117202

Supervised by:

Dr. Ashraf Mohamed Abdel Hamid

**Associate Professor, Department of Special Education, Qassim
University**

1440/1441 AH Academic Year

2019/2020 AD